

XIX - SIMPÓSIO CATARINENSE DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO



VII - SEMINÁRIO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

INFÂNCIA, CURRÍCULO E GESTÃO

Blumenau, 23 a 26 de setembro de 2007.

Anais do XIX Simpósio Catarinense de Administração da Educação/AAESC
VII Seminário Estadual de Política e Administração da Educação/ANPAE/SC
Blumenau, setembro de 2007.
Infância, Currículo e Gestão

Organização:
Eloi Zambon

Revisão:
Lídia Miranda Coutinho

Editoração eletrônica:

Nota: Os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

ANAIS

XIX - Simpósio Catarinense de Administração da Educação/AAESC
VII - Seminário Estadual de Política e Administração da Educação/ANPAE-SC

Promoção:

AAESC – Associação dos Administradores Escolares do Estado de Santa Catarina
ANPAE/SC – Associação Nacional de Política e Administração de Educação – Seção Santa Catarina

Co-promotores:

Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia
Gerência Regional de Educação GERED – Blumenau
Centro de Ciências de Educação - CCE/FURB
Secretaria Municipal de Educação de Blumenau - SEMED
Centro de Ciências da Educação - FAED/UDESC

Coordenação geral do evento:

Eloi Zambon (AAESC/ANPAE/SC)

Comissão de Organização Central:

Claudia Renate Ferreira - GEECT/FURB
Eloi Zambon - AAESC/ANPAE/SC
Helenice Glorinha Luchetta – GERED
Jarbas José Cardoso - ANPAE/SC - UDESC
Leila S. Maffezzolli - SEMED
Mariléia Silveira da Costa - AAESC
Marilene Schramm - FURB
Miriam Nascimento – AAESC
Odete Terezinha de Lucca Figueira - AAESC
Osmar Matiola - SEMED
Simone Malheiros Silveira -GERED
Vânia Tanira Biavatti - FURB
Vera Lucia dos Passos Fagundes - AAESC - ANPAE/SC – GERED

Comitê Científico:

Claudia Renate Ferreira - GERED - FURB
Eloi Zambon - AAESC - ANPAE/SC
Jarbas José Cardoso - ANPAE/SC - UDESC)
João Carlos da Gama - ANPAE/SC
Maria Stela Theis - ANPAE/SC-GERED
Mariléia Silveira da Costa - AAESC
Osmar Matiola - ANPAE – SEMED
Simone Fusinato Rezende - GERED
Vânia Tanira Biavatti - FURB
Vera Lúcia dos Passos Fagundes - AAESC - ANPAE/SC – GERED

Coordenação Local do Evento:

Claudia Renate Ferreira - GERED – FURB
Dimiranda dos Santos - GERED
Leila S. Maffezzolli - SEMED

Maria Stela Theis - ANPAE/SC-GERED
Osmar Matiola - ANPAE – SEMED
Simone Malheiros Silveira – GERED
Simone Fusinato Rezende – GERED
Terezinha Kuhen - GERED
Vânia Tanira Biavatti – FURB
Vera Lúcia dos Passos Fagundes - AAESC - ANPAE/SC – GERED

DIRETORIA DA AAESC - GESTÃO 2005/2007

Presidente

MARILÉIA SILVEIRA DA COSTA

Vice Presidente

ELOI ZAMBON

Primeiro Secretário

NEIVA SEELIG PAULO KUN

Segundo Secretário

ALICE MARY SOUZA DE ANDRADE

Primeiro Tesoureiro

MIRIAM DO NASCIMENTO

Segundo Tesoureiro

ODETE TEREZINHA DE LUCCA FIGUEIRA

Relações Públicas (1)

VERA LÚCIA DOS PASSOS FAGUNDES

Relações Públicas (2)

EDELSIA MARCOS RAMOS

CONSELHO DELIBERATIVO

Titular (1)

LUIS JOÃO

Titular (2)

SÔNIA MARIA FREITAS BERTI

Suplente (1)

CLAUDIA LÚCIA GHISI NIERO

Suplente (2)

ALMIRO BLÁSIO BACK

CONSELHO FISCAL

Titular (1)

JÚLIA DAS GRAÇAS DA SILVA WOLFF

Titular (2)

NILVA MARIZ DA SILVA BECKER

Titular (3)

GESSIONI TAVARES RODRIGUES

Suplente (1)

FABIANE BEATRIZ DA S. FEMINELLA FACHINI

Suplente (2)

EVALDO SAMPAIO

COLÉGIO COORDENADOR DA ANPAE/SC

ANPAE/SC

JARBAS JOSÉ CARDOSO - Diretor Estadual

MEMBROS DO COLEGIADO COORDENADOR:

ELISA MARIA QUARTIERO

ELOI ZAMBON

LAURO CARLOS WITTMANN

ADELICIO MACHADO DOS SANTOS

JOÃO CARLOS DA GAMA

ANTONIO ELIZIO PAZETO

ROGÉRIO BRAZ DA SILVA

APRESENTAÇÃO

Nesses 20 anos de trabalho, a AAESC, em parceria com a ANPAE, proporciona aos educadores do Estado de Santa Catarina reflexões referentes à gestão da educação nos diversos níveis de ensino.

Neste ano, propomos como tema a ser abordado **GESTÃO, CURRÍCULO E INFÂNCIA**, uma vez que entendemos a gestão como um processo democrático, pois privilegia a ação coletiva, como, por exemplo, as diretrizes a serem seguidas pelas escolas diante da nova legislação do Ensino Fundamental de 09 anos, que amplia o atendimento às crianças de 06 anos de idade.

Face a essa nova estrutura do Ensino Fundamental, há necessidade de uma mudança de concepção de "Infância e Aprendizagem", modificando também o currículo das escolas e, conseqüentemente, o trabalho de formação do educador, pressupondo a implantação de novos parâmetros e novos currículos nos PPP das escolas.

Diante das novas políticas governamentais os gestores escolares parecem ainda não terem despertado para essas mudanças, imprescindíveis à gestão da Educação contemporânea.

Reforçando a ação dos gestores, este evento se propõe a divulgar e fortalecer as práticas de gestão que estão sendo desenvolvidas no Estado de Santa Catarina, propiciando a reflexão e a discussão dos conhecimentos produzidos em Política e Administração da Educação.

Agradecemos a cada educador pelos trabalhos enviados, pois referem-se a processos educativos-pedagógicos realizados com esforços nas escolas de Santa Catarina, contribuindo, assim para compartilhar e enriquecer as reflexões acerca do tema proposto com o grande grupo de profissionais.

Mariléia Silveira da Costa
Presidente da AAESC

SUMÁRIO

Conferência de Abertura

Benno Sander - *Política e Gestão da Educação: desafios contemporâneos para o estudo e a prática* 11

EIXO 1 - INFÂNCIA

Palestrante - Eloisa Candal Rocha - *Infância, Sociedade e Educação*..... 16

Trabalhos e Relatos de Experiências

1. PROJETO: CORPO E MOVIMENTO - Cibelle A. C. Pereira, Joelma da Silva 22
2. JORNAL: UMA POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Andréia Maria Clerice Klock e Marja Marlene Belegante Costa 29
3. NO REVELAR DA INFANCIA, DO LIVRO DA VIDA AO JORNAL - Magali Kramer dos Santos, Rosemari Formento Bonickoski 36
4. PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO “O MUNDO DAS LETRAS” - Giani Magali da Silva de Oliveira e Casemiro José Mota 41
5. A IMPLANTAÇÃO DE CLASSE HOSPITALAR EM BLUMENAU: AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURB - Elenir Roders Budag, Monica Purin, Joyce C. B. Scheibe 48
6. PROJETO ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: UM DIREITO DE TODOS - Irene Debarba 55
7. ESPAÇOS CULTURAIS CATARINENSES: CONHECENDO NOSSA CULTURA. - Ana Lúcia Vianna Meister e Andréa Alzira de Moraes 62
8. AÇÃO COMPLEMENTAR EM LEITURA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR/EDUCADOR - Maristela Pitz dos Santos 64
9. DEFENDENDO VIDAS: SABORES PELA VIDA X SABERES DA VIDA - Marisa Líder 68
10. O LÚDICO NA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: COM QUAL CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA? - Vera Lúcia dos Passos Fagundes 75

EIXO 2 - CURRÍCULO

Palestrante - Débora Cristina de Sampaio Peixe - *Infância, Cultura e Alteridade: Pistas para pensar o Currículo* 84

Trabalhos e Relatos de Experiências

1. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EM AMBIENTES ESCOLARES PARA CRIANÇAS PEQUENAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - Julice Dias **92**
2. ESPAÇOS EDUCATIVOS: LABORATÓRIOS E SALAS AMBIENTES DE CIÊNCIAS - Silvane Dalpiaz do Carmo, Alexsandra Assis Casagrande, Camila Guedes, Gabriela Brasil dos Anjos, Ivo Francisco Berlatto, Joacir Luz Filho, Ricardo Santos do Carmo, Vânia de Paulo **97**
3. ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS: A IMPLANTAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE BLUMENAU - Claudia Renate Ferreira, Vera Lúcia dos Passos Fagundes **101**
4. OS DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS 09 ANOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS - Rosane Immig **107**
5. AVALIAÇÃO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - Samuel R. Silva **114**
6. EDUCAÇÃO HOLÍSTICA UMA BASE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ: UM COMPROMISSO DA GESTÃO ESCOLAR - Rodrigo Andrei de Salles Mensch **120**
7. OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL - Moema Helena Koche de Albuquerque Kiehn **134**
8. PREMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR 2006 EEB PADRE NÓBREGA - Clarice Kerschbaumer de Carvalho e Maria Gilda Marquezi Cavalleri **140**
9. GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADES E SEMEDS - Maria Selma Grosch, Neide de Melo Aguiar Silva **144**
10. FORMAÇÃO DE DOCENTES NO ESTADO DE SANTA CATARINA: OLHARES E LEITURAS - Lílian Blanck de Oliveira, Simone Riske-Koch, Sérgio Rogério A. Junqueira **151**
11. NÚCLEO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PALHOÇA (NAEP) - Dulceli Broering da Silva **156**

EIXO 3 - GESTÃO EDUCACIONAL

Palestrante – Dr. Antônio Elízio Pazeto - *Proposta de Gestão da Educação Básica em Santa Catarina: Termo de Referência* **161**

Trabalhos e Relatos de Experiências

1. RESULTADOS ALCANÇADOS PELA GESTÃO ESCOLAR EEB JULIA LOPES DE ALMEIDA –BLUMENAU /SC - Fernanda Coelho dos Santos **169**
2. NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO – PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR 2007 EEB PROFESSOR EUGÊNIO MARCHETTI - Elvini Dalla Nora **175**
3. TRABALHO COLETIVO: GESTÃO FORTALECIDA - Leani Kapp Schmitt **183**
4. GESTÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO: DETERMINANTES TEÓRICOS, INSTITUINTES TEÓRICO-PRÁTICOS - Neide de Melo A. Silva, Otilia L. O. Martins Heinig, Osmar de Souza, Rosinete B. P. Buss, Cláudia Roberta Chiodini, Olga Sansão Gesser, Irani Maas Marques, Júlio Nasario, Mariane Ortlieb Quinto, Lara A L Reisdörfer, Maria Aparecida O. Silva, Rose Cléia F. Vigolo, Aldírio Vicente **188**
5. PROJETO REFLORESTAR –RIO SAUDADES - Gianni Esbissigo Kist **194**
6. UMA ESCOLA COMPROMISSADA COM PROJETOS EDUCACIONAIS Maria Lourders Pogere Detoni **199**
7. REFLEXÃO: AÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR - Joana Darc Gulart Oliveira e Liomar de Souza **204**
8. GESTÃO ESCOLAR - Silvia Regina Schuhmacher Martins **210**
9. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: possibilidade para uma ação docente de qualidade na escola pública integrada - Renato José Jaques **216**
10. EXPERIÊNCIA DA EEB PROFESSORA MARIA AMÁLIA CARDOSO - Tânia Terezinha Inácio de Andrade **221**

EIXO 4 - FUNDEB E SUA APLICABILIDADE

Palestrante - Professora Marta Vanelli - *FUNDEB e sua Aplicabilidade* **224**

Relato de Experiência

1. O FUNDEB NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPLIS - João Carlos da Gama **227**

Política e Gestão da Educação: desafios contemporâneos para o estudo e a prática

Benno Sander

Presidente da ANPAE
Professor Titular aposentado da UFF
bennosander@terra.com.br

RESUMO Buscar e partilhar conhecimentos para enfrentar os desafios contemporâneos em matéria de política e gestão da educação no Brasil é o tema da conferência de abertura do XIX Simpósio Catarinense e VII Reunião Estadual de Política e Administração da Educação, promovidos pela AAESC e a ANPAE-SC. O objetivo da palestra é contribuir para a descoberta e interpretação de orientações políticas e pedagógicas e de práticas de organização e administração da educação e de gestão escolar.

INTRODUÇÃO

O tratamento do tema apresenta inúmeras dificuldades. Começo por admitir que é difícil falar da administração educacional de hoje, sem falar da administração educacional de ontem, e de como ela passou a noite do tempo para amanhecer hoje. É mais difícil ainda falar da reconstrução ou reinvenção da administração educacional para atender às novas necessidades e aspirações sociais e educacionais. A admissão dessa dificuldade radicada na premissa de que a educação se situa historicamente como prática social e que o conhecimento de sua organização e administração é concebido no espaço e no tempo como construção sociocultural. Ou seja, a escola, como o lugar por excelência onde se realiza a educação, é uma invenção milenar, que se vem reinventando ao longo da história. Por isso, para enfrentar a dificuldade de compreender os desafios educacionais de hoje em termos de orientações teóricas e concepções práticas de organização e administração, recorro a Vygotsky (1978) para propor que, nesta fala, “o passado e o presente são vistos à luz da história” (p. 64). E o futuro também.

Para analisar os desenvolvimentos recentes no campo da administração educacional vou fazer três reflexões. Primeiro, vou recorrer à história de duas entidades da sociedade civil organizada no campo da educação, a ANPAE e ANPEd, especialmente à ANPAE, pelo fato de ela se dedicar especificamente à política e à gestão da educação. Segundo, vou abordar a relação da pesquisa no campo da gestão da

educação com a atuação política de seus profissionais. Terceiro, vou recorrer aos resultados de pesquisas e estudos de pós-graduação em educação.

Com esses três objetivos, grande parte da conferência se transforma num exercício de desconstrução da natureza dos debates em torno dos saberes elaborados ao longo dos anos em matéria de política e gestão da educação no Brasil, especialmente nas últimas décadas. Ou seja, tento ensaiar uma introdução à genealogia do conhecimento no nosso campo de pesquisa e prática profissional. Parto da premissa de que é importante enfrentar esse desafio histórico para podermos enfrentar hoje o desafio da reinvenção da teoria e da prática da administração educacional. Trata-se obviamente de um desafio de enormes proporções. Por essa razão, minha fala se limitará à discussão inicial de alguns aspectos do estudo da administração da educação, passando pelas orientações teóricas e praxiológicas adotadas e pelos resultados alcançados ao longo da recente história da educação brasileira, na expectativa de poder enunciar, a partir daí, alguns desafios que hoje enfrentamos na pesquisa, no ensino e na prática da administração educacional e da gestão escolar.

A primeira reflexão visa mostrar a atuação da sociedade civil no campo da gestão da educação no Brasil, e para isso examino a história da ANPAE, definindo-a como uma história em construção e reconstrução permanente, tanto assim que, em menos de cinco décadas de vida, a ANPAE foi batizada e rebatizada cinco vezes. Minha hipótese é que a trajetória político-pedagógica da ANPAE reflete os principais momentos e movimentos da recente história da construção do conhecimento em matéria de política e gestão da educação no Brasil. Isso não significa atribuir à ANPAE a autoria da construção do conhecimento na área, se bem que tenha participado ativamente dessa tarefa, ao lado da ANPEd e de outras entidades que congregam pesquisadores e professores de educação. Significa, sim, que a ANPAE foi agente de socialização do conhecimento produzido nos meios universitários e centros de pesquisa educacional, pois tem sido nossa escola de educação continuada e nossa arena político-pedagógica, onde se realizaram debates, simultaneamente teóricos e práticos, e em cujo periódico acadêmico-científico se publicaram e publicam os resultados de pesquisas e ensaios especializados da área.

Na segunda reflexão examino o papel da pesquisa como instrumento de interpretação histórica das práticas de intervenção concreta na educação e, mais especificamente, na administração educacional e na gestão escolar. A história da

educação revela que, ao longo dos anos, o campo educacional tem sido uma verdadeira arena de lutas em que seus atores vem tratando de impor suas opções políticas e arbitrários culturais e suas legítimas categorias de percepção e apreciação (BOURDIEU, 1984; 2002). No Brasil, testemunhamos essa evidência a partir de meados da década de 1970 até meados dos anos 1990, em que o campo educacional foi alvo de permanentes pressões conjunturais, provenientes dos processos de abertura democrática, das lutas sindicais, dos movimentos sociais e dos primeiros influxos neoliberais da mundialização da economia e de toda atividade humana. As pesquisas e práticas políticas e administrativas no campo educacional dessa época se inserem nesse contexto, como o revelam estudos e pesquisas recolhidos e publicados, a partir de 1983, pela *Revista Brasileira de Administração da Educação*.

Na terceira reflexão examino o desenvolvimento dos estudos de pós-graduação em educação e ciências sociais e mostro como, dentro do vasto campo educacional, a gestão da educação ocupa hoje, como no passado, um lugar destacado na produção científica, como se pode verificar nos bancos de teses e dissertações da CAPES e da ANPEd e de levantamentos bibliográficos e estudos do estado da arte. Faço referência especial a duas pesquisas recentes publicados pela ANPAE: (1) o estudo de Ângelo Ricardo de Souza (2006), da Universidade Federal do Paraná, sobre os caminhos da produção científica em gestão escolar no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, publicado no ano passado na Revista da ANPAE; (2) o estudo coordenado por Lauro Carlos Wittmann e Regina Vinhaes Gracindo (2001), cobrindo o estado da arte em política e gestão da educação no Brasil na década de 1990.

Ao concluir minha fala sobre a construção do conhecimento no campo da gestão da educação no Brasil, concentro-me no quadro que se desenha no princípio do novo milênio. Começo por sugerir que estamos diante de um renovado interesse internacional pelo estudo da administração, com um enfoque hoje centrado no conceito de governabilidade, inserido no contexto de um novo momento da história da globalização da economia e da atividade humana. Como resultado desse novo interesse, multiplicam-se os esforços nacionais e internacionais em matéria de reformas institucionais e administrativas. O Brasil não é exceção à regra, como o comprovam as numerosas reformas constitucionais e administrativas promovidas na década de 1990 e no início do novo milênio em distintos setores da administração pública. O exame dessas reformas revela uma nova incorporação e interpretação de conceitos e práticas do gerencialismo

empresarial e comercial no setor público, enfatizando o planejamento estratégico, a racionalização administrativa e a flexibilização laboral associada à contratação por resultados e à avaliação de desempenho, a descentralização e a privatização, a adoção maciça da tecnologia da informação e a gestão da qualidade total. Esses conceitos impõem decisões administrativas preocupadas em aumentar a produtividade e a eficiência econômica, incentivando a competitividade a qualquer custo, muitas vezes independentemente de seu significado substantivo para a população. Impõem também decisões administrativas preocupadas, acima de tudo, com fins pragmáticos e resultados imediatos, independentemente de sua validade ética e relevância cultural.

No âmbito específico de nossas escolas e universidades, a superação desses desafios dependerá, em grande parte, de um esforço conjugado e sustentado de políticos e educadores para conceber políticas públicas e formas de organização e administração tecnicamente eficientes e eficazes, culturalmente relevantes e significativas para educadores e educandos e politicamente efetivas para a comunidade escolar e seu entorno social, valorizando o espírito público, a participação democrática e a construção social. O papel do educador, como protagonista do ensino, da pesquisa e da gestão escolar, é insubstituível para enfrentar esses desafios. É por essa razão que a formação do educador em termos de sua preparação multirreferencial para a pesquisa, o ensino e a gestão da educação se impõe como requisito inadiável. Um dos resultados da educação dos educadores à luz de uma perspectiva de democracia participativa na escola e na sociedade é a preparação dos professores para participarem efetivamente da organização e coordenação do trabalho no cotidiano da escola. Dessa forma, a gestão escolar promete ser mais eficiente na utilização de seus recursos econômicos e tecnológicos; promete ser mais eficaz do ponto de vista do ensino e da aprendizagem; promete ser mais efetiva para responder às necessidades da comunidade escolar e às demandas de seu entorno social; e promete ser mais relevante e significativa para educadores, educandos e funcionários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, 1983-1996.
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Banco de teses e dissertações*. Mídia eletrônica online. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

BOURDIEU, P. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil – 1988*. 18º ed., atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior. *Banco de teses*. Mídia eletrônica *on-line*. www.capes.gov.br acessado em julho de 2004.

PEREIRA, G. R. M.; ANDRADE, M. C. L. A construção da administração da educação na RBP AE (1983-1996), *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1393-1411, set./dez. 2005.

_____. A construção da administração da educação na RBP AE (1983-1996), *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 137-151, jan./abr. 2007.

SOUZA, A. R. D. Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning and development. In COLE, M., JOHN-STEINER, V., SCRIBNER, S. & SOUBERMAN, E. (eds.). *Mind in society: the development of higher psychological functions*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WITTMANN, L. C. & GRACINDO, R. V. (orgs.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil – 1991-1997*. São Paulo: Editora Autores Associados/Biblioteca Anpae, 2001.

Infância, Sociedade e Educação

Eloisa Acires Candal Rocha

Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC

Eloisa@ced.ufsc.br

RESUMO Este trabalho objetiva apresentar alguns pontos de partida teóricos sobre a relação infância, sociedade e educação, para posteriormente refletir sobre a função social das instituições responsáveis pela educação da criança e os reflexos das atuais mudanças do sistema educativo brasileiro nesta direção.

A infância como categoria social, não é única e estável, sofre permanente mudança relacionada à inserção concreta da criança no meio social. Este processo resulta em permanentes transformações também no âmbito conceitual e das idéias que a sociedade constrói acerca da responsabilidade sobre a formação destes novos sujeitos.

As rupturas ocorridas nas estruturas sociais e familiares, que tiveram como marco a sociedade moderna, resultaram na privatização do espaço familiar que passa a ser organizado em torno da criança. No entanto, a responsabilidade da família pela proteção, educação e socialização da criança, sofreu novas transformações a partir do desenvolvimento do modelo urbano - industrial que teve como consequência uma perpetuação das desigualdades sociais e da própria constituição da infância.

Ao mesmo tempo o prolongamento do tempo de infância, como um período em que a criança é preservada do mundo do trabalho é acompanhado de um reconhecimento social da criança, mas não de uma garantia do direito à infância. Uma sociedade de extremas diferenças resulta no convívio com diferentes infâncias: vividas por crianças que tem um pleno reconhecimento dos seus direitos e por aquelas que não tem nenhum destes mesmos direitos garantidos.

As grandes modificações impostas pela sociedade às diferentes estruturas familiares põem em movimentos os padrões de organização da vida familiar quanto às práticas de criação de filhos, de divisão de tarefas e papéis familiares trazendo como consequência a necessidade de tornar coletivo o cuidado e a educação da criança pequena. Coloca-se então como uma importante questão social a definição de quem é responsável por este sujeito de direitos?

A reprodução da infância deixa de ser uma atribuição exclusiva da mulher, no âmbito privado da família. É a sociedade que tem que cuidar da infância. É o Estado que complementando a família, tem que cuidar da infância, objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. A infância afirma-se não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos.

É neste sentido que se toma a reflexão sobre uma política de educação da infância e um projeto político - pedagógico conseqüente. Ou seja, as instituições que passam a ser **co-responsáveis** pela criança, nestes novos espaços coletivos necessitam redimensionar suas funções frente a estas mudanças, assumindo uma posição de negação, seja dos projetos de cunho custodial atrelados às perspectivas educacionais higienistas e moralizadoras, seja dos projetos de “preparação para o futuro” que pretendem uma escolarização precoce preocupada com a inserção na escola ensino fundamental. A educação infantil neste sentido assume uma função atrelada ao reconhecimento da criança como um sujeito de direitos oferecendo-lhe condições básicas, materiais, pedagógicas, culturais e de saúde.

Desta forma o cuidado, a socialização e a educação da criança pequena passam a ser compartilhadas por diversos segmentos públicos, deixando de ser uma tarefa exclusivamente privada. A organização social típica das sociedades industriais, e não só isto, como também a ampliação do universo cultural com o qual a criança passa a interagir contemporaneamente, rompe com os padrões instituídos de uma educação infantil que se dá, sobretudo, no interior da família e sob uma orientação particular própria, baseada em valores específicos dos grupos sociais familiares. Estas transformações nos impõem uma reflexão acerca da responsabilidade social sobre a criança. Em países onde as conquistas sociais são realidade, a educação infantil é vista como uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflete em políticas públicas que respeitam os direitos da criança e associam-se, freqüentemente, às políticas sociais voltadas para a família, com o intuito de viabilizar uma educação que contemple as múltiplas dimensões humanas.

Estes pressupostos passam a exigir uma reflexão sobre uma Pedagogia da Infância que tenha como objeto um projeto para uma infância concreta, pertencente a um tempo e a um espaço social determinado. Exige que pensemos além das fronteiras institucionais que separam a educação infantil da escola fundamental e vice-versa, sem perder de vistas as especificidades que lhe constituem.

O ponto de partida de uma Pedagogia da Infância não se coloca numa uniformização das práticas escolares tradicionalmente centradas no domínio de conteúdos escolares, e nem tampouco na articulação institucional orientada pela antecipação destes conteúdos para a educação infantil. Envolve dimensões políticas e contextuais relacionadas, por sua vez, a outras dimensões praxiológicas, referentes a aspectos sociais, expressivos, afetivos, nutricionais, cognitivos e culturais.

Perspectivar uma educação da infância, independente das fronteiras institucionais; no entanto, só será viável uma vez que fiquem bem demarcadas as especificidades da educação da criança pequena. Sejamos mais cautelosos, sem perder de vista a ousadia, e pensemos numa perspectiva que não seja apenas o que a educação infantil tem em comum com o ensino fundamental (porque correríamos novamente o risco de tomar como referência as práticas escolares tradicionalmente instituídas).

Neste sentido torna-se possível definir os diferentes âmbitos das intervenções educativas como sendo a *Educação Infantil* (de 0 a 6 anos), delimitada sua especificidade frente à uma *Educação da Infância* (que abrange também crianças maiores de 6 anos) e a própria *Infância*, que as inclui, mas que logicamente extrapola os âmbitos da análise pedagógica (sendo objeto de estudo e intervenção de conjunto de outros campos). Pensar a educação da infância exige a articulação de campos teóricos que permitam captar o conjunto dos aspectos envolvidos neste processo (social, familiar, cultural, psicológico, etc.), e a totalidade do sujeito-criança.

Encaminhando algumas conseqüências destes pontos de partida, perguntamos se será possível definir orientações gerais para a educação das crianças de 0 a 10 anos, para além dos parâmetros pedagógicos já estabelecidos a partir da “infância em situação escolar”, delimitada pela pedagogia, que considera a criança como mero aluno? Diferenciam-se as instituições: escola de ensino fundamental, creche e pré-escola, quanto à definição de suas funções que se encontram em processo de reconstituição. A orientação de uma “Pedagogia da Infância” necessita considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo e contexto social e cultural uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes “novos” sujeitos sociais.

Acompanhando a trajetória da constituição da Pedagogia, os estudos que se propuseram a tomar a infância como objeto, desde a Pedologia¹ até a moderna

¹ Pedologia – área de estudo que buscou se afirmar na Europa na transição do século XIX e que pretendia o estudo natural e integral da criança, sob o aspecto biológico, o antropológico e o psicológico.

Psicologia Infantil foram, de fato, sofrer uma grande mudança no foco de suas atenções com o advento da universalização da escola e das demandas práticas daí decorrentes. Para Pedagogia, a criança passa a ser o aluno e o foco das preocupações do ensino e da aprendizagem, tendo em vista especialmente a aquisição dos conhecimentos já produzidos, num momento em que ainda não se põe em pauta a aprendizagem como um processo construtivo. Historicamente enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador das instituições educativas escola, creche e pré-escola, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer com isto, necessariamente, uma diferenciação hierárquica ou qualitativa.

Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças em contextos institucionais educativos específicos exige que se retome os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição e percebendo-a como um outro a ser ouvido e recebido. Em meu entender, uma complexidade representa para a Pedagogia a necessidade de percepção do sujeito-criança como objeto de sua ação, que não admite a transposição, de forma exclusiva e parcial, da visão de qualquer um dos recortes acima explicitados. Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo a infância como “tempo de direitos”. Um novo tempo, que exige dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa (inevitável como processo de constituição de novos sujeitos em qualquer cultura) mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob estreita vigilância por aqueles que se pretendem educadores, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo da criatividade.

E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS ?

A implementação deste programa foi objeto de controvérsias, em especial pelo reordenamento que produziu no interior da educação básica, posto que a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de escolaridade obrigatória, faz-se pela inclusão das crianças de seis anos de idade, faixa etária, até então, pertencente ao âmbito da educação infantil. Como o próprio governo anuncia, o Programa já referido não apenas torna a criança de seis anos um sujeito de escolaridade obrigatória, mas implica também um conjunto de novas medidas administrativas visando a reorganização dos sistemas de ensino, no âmbito dos entes federados, que viabilizem as condições necessárias à implementação do Programa tal como se encontra proposto nos documentos oficiais.

Para compreender esse processo em sua gênese, é importante reportarmo-nos à reforma educacional dos anos de 1990, em especial aos determinantes que levaram à focalização das iniciativas governamentais no âmbito do ensino fundamental. Nas últimas décadas, os sistemas educacionais da América Latina foram objetos de reformas educacionais decorrentes, em grande medida, de políticas concertadas entre governos e organismos internacionais atuantes na região. A partir de um diagnóstico que apontava a falta de equidade e eficácia dos sistemas, organismos tais como o Banco Mundial, a OEA, UNESCO, CEPAL, passaram a produzir orientações e a prover assistência técnica e financeira, com vistas a impulsionar o desenvolvimento e a competitividade da região, tendo como eixo central a educação.

Apesar dos argumentos governamentais não houve consenso entre os estudiosos da educação com relação a esta medida, em especial entre aqueles vinculados ao campo da educação infantil. Na ótica de alguns, a orientação política deveria ir em direção à progressiva universalização da educação infantil, começando-se mesmo, daquelas faixas etárias com maior inserção. Alega-se ainda que esta ampliação representa um ganho cívico na medida em que amplia o tempo da obrigatoriedade de acesso ao sistema educativo. Forte argumento, mas que exige atenção. Porque garantir o acesso ampliando neste primeiro ano e não na educação infantil?

Alerto que os riscos de se antecipar as práticas tradicionalmente vigentes no ensino fundamental podem implicar na extensão da exclusão social pela antecipação das experiências de fracasso escolar e, logo, fortalecendo preconceito contra as crianças provenientes dos extratos mais pobres da população. Outros, no entanto, vêem nessa

medida, a possibilidade de ampliação do direito à escolaridade obrigatória, aproximando-se assim de uma perspectiva mais democrática em termos de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Roselane; CAMPOS, Rosânia; ROCHA, Eloisa. A.C.. Ampliação do Ensino Fundamental: origens e conseqüências nas políticas educacionais no Brasil. *IV Congresso luso-brasileiro de política e administração da educação*. Lisboa, 12, 13,14 de abril de 2007.

ROCHA, Eloisa Candal. *A Pesquisa Em Educação Infantil No Brasil: trajetória recenteperspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord.). *As crianças Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997: 07-28.

Projeto: Corpo e Movimento

Cibelle Alana Caza Pereira
CEI Professora Lenyr Peiter Starke
ciba.alana@hotmail.com

Joelma da Silva
CEI Professora Lenyr Peiter Starke

JUSTIFICATIVA

Este projeto¹ visa construir um planejamento que possa ser utilizado no decorrer de todo ano, de forma tal que se atinjam metas definidas previamente pelas educadoras, sendo que essas serão utilizadas como apoio para que se trabalhe efetivamente numa linha que contemple o desenvolvimento global da criança propiciando situações que exijam interação com outros ambientes, outra crianças, bem como contemplar as múltiplas linguagens. As educadoras, através das mais variadas atividades, buscam, enquanto mediadoras, auxiliar de forma rica e prazerosa os momentos compartilhados com essas crianças. Sem jamais esquecer que a criança pequena necessita acima de tudo de muito carinho, afeto, contato físico e atenção. É essencial frisar que muito mais importante que ensinar conteúdos a essas crianças, é perceber as habilidades que elas estão desenvolvendo nessa fase, pois estas sim, farão parte dos planejamentos e pontuarão os objetivos a serem alcançados no decorrer de um determinado período.

OBJETIVO GERAL

Possibilitar à criança conhecer a si próprio como um todo, vivenciando os movimentos através de diversas experiências, interagindo com o meio e com as demais pessoas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer e identificar partes e elementos de seu próprio corpo;

¹ Projeto desenvolvido ao longo de 2007, com a turma do Maternal I, com 16 alunos, de idade entre um ano e meio a dois anos e meio.

- Possibilitar exploração do ambiente que a cerca como um todo e em seus elementos;
- Utilizar as mais diferentes linguagens para que as crianças possam avançar na capacidade que possuem;
- Deslocar-se no espaço aumentando a confiança na sua própria capacidade e habilidade motora;
- Oferecer às crianças diferentes tipos de músicas, para a expressão de seus sentimentos, desejos e emoções;
- Manusear e folhear materiais impressos, familiarizando-se aos poucos com livros, revistas etc;
- Explorar por meio dos sentidos os mais diversos materiais, sentindo, rasgando, amassando, juntando, separando, rosqueando, sobrepondo, esfregando etc;
- Trabalhar com tintas, para que possam desenvolver sua criatividade;
- Criar momentos divertidos e interessantes através da contação de histórias, exercitando assim a imaginação das crianças;
- Construir o livro da vida com as crianças;
- Promover a integração da família, fortalecendo-a como elemento fundamental no desenvolvimento da criança;
- Conhecer e identificar os animais e suas características;
- Criar espaços alternativos e momentâneos para que desenvolvam a imaginação e a capacidade criadora que possuem.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

- Pintura: com guache, giz de cera, aguada, alternando a pintura das tintas com pincel e rolinho;
- Ginástica: individual, em grupo, explorando o corpo todo;
- Reconhecimento do corpo através de banhos especiais, massagem, visão no espelho com mímicas;
- Trabalho com figuras: uso de revistas para procura de figuras, montagem do livro de figuras, reconhecimento das figuras, nomeação e manuseio;

- Histórias: contação com objetos variados (história inventada), histórias contadas com auxílio de literatura infantil, histórias com uso de fantoches, pesquisa com os pais sobre histórias que contam em casa;
- Dança: movimentação do corpo com auxílio de músicas cantadas (expressão oral) e ouvidas (uso de CDs);
- Manuseio de materiais variados: papel, pano, plástico, lata, areia e água;
- Manuseio de jogos: de encaixe, montagem etc;
- Manuseio de brinquedos variados: bonecos, bonecas, loucinhas, carrinhos, barraca, bolas etc;
- Construção de cantos estratégicos para propiciar momento diversificados - cantinho do banho, da leitura etc;
- Trabalhar a afetividade, o respeito, os limites e a responsabilidade através de histórias, músicas, brincadeiras;
- Trabalhar cores, números, formas e quantidade através da construção de materiais com sucata;
- Construir o livro da vida com atividades, gostos e lembranças;
- Construir ou acentuar as noções de: em cima, embaixo, fora, dentro, frio, quente, doce, salgado, seco, molhado etc;
- Construir ou acentuar noções básicas de higiene pessoal.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A criança, em seus primeiros anos de vida, precisa muito se movimentar. É através do movimento que ela explora seu corpo, entra em interação com outras crianças, explora seu ambiente.

O movimento estará presente no comportamento das crianças nesta fase do desenvolvimento em que ela está na creche, apresentando características distintas no decorrer dos anos. Ele envolve a exploração do próprio corpo: as crianças gostam muito de experimentar o que acontece com o próprio corpo, o que é possível fazer com ele e, principalmente o que é este corpo. Nessa faixa etária, o tempo com a exploração, o controle e as conquistas dos movimentos corporais é fundamental. Sabendo-se da

importância do movimento para a criança, é necessário também que haja um espaço adequado para movimentar-se: correndo, escondendo, andando, saltando, pulando etc.

É fundamental partir-se do entendimento de que este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica. Sabe-se que as crianças menores exigem determinados cuidados e têm necessidades bem diferenciadas das crianças maiores. Devemos, então, entender que a organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala é fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças. Apesar de sabermos da importância de estar organizando a sala em cantos, deve-se ter o bom-senso de verificar a possibilidade concreta de organizar a sala em função do espaço real que possui, cuidando para que o ambiente não fique superdividido e sem lugar para as atividades coletivas nem com espaço aberto para atividades de movimento amplo.

Esse o arranjo espacial é de fundamental importância, na medida em que podemos organizá-lo através de espaços semi-abertos, proporcionando às crianças e ao educador uma fácil visão de todo o espaço disponível bem como o favorecimento das interações sociais. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem.

É importante que a criança engatinhe, ande, corra, suba e desça, pule, balance, salte, pendure-se, agarre-se, empurre e puxe objetos etc. Tudo isso ajuda a criança a fazer movimentos coordenados, a experimentar seu corpo no espaço e conhecer o espaço através de seu corpo. Daí a importância de os ambientes oferecerem espaços mais vazios e seguros para esses momentos. (Ferreira).

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca de posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para ampliação da cultura corporal de cada criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos.

Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado. Considerando a relevância que a questão

motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em todos os momentos da rotina diária, exista a compreensão dos diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade.

Nesse sentido, é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

A criança dessa idade é aquela que não pára, mexe em tudo, explora, pesquisa. Ao mesmo tempo em que explora, aprende gradualmente a adequar seus gestos e movimentos às suas intenções e às demandas da realidade. “A criança precisa ter oportunidade de se expressar com o corpo, interagir com a natureza (...)”. (Kramer in Caleidoscópio).

Gestos como o de segurar uma colher para comer ou uma xícara para beber e o de pegar um lápis para marcar um papel, embora ainda não muito seguros, são exemplos de progressos no plano da gestualidade instrumental. O fato de manipular objetos que tenham um uso cultural bem definido não significa que a manipulação se restrinja a esse uso, já que o caráter expressivo do movimento ainda predomina. Assim, se a criança dessa idade pode pegar uma xícara para beber água, pode também pegá-la simplesmente para brincar, explorando as várias possibilidades de seu gesto.

Outro aspecto da dimensão expressiva do ato motor é o desenvolvimento dos gestos simbólicos, tanto aqueles ligados ao faz-de-conta quanto os que possuem uma função indicativa, como apontar, dar tchau etc. No faz-de-conta pode-se observar situações em que as crianças revivem uma cena recorrendo somente aos gestos como, por exemplo, quando colocando os braços na posição de ninar, os balançam, fazendo de conta que estão embalando uma boneca. Nesse tipo de situação, a imitação desempenha um importante papel.

Há um período em que a criança pequena imita tudo o que vê, repete com seu corpo gestos, atitudes, repete a expressão do rosto de pessoas que estão

por perto. (...) Imitar é uma atividade muito importante para a criança, pois é esta atividade que permite à criança compreender que ela é um indivíduo que tem capacidade de agir por si só, que é uma pessoa distinta das outras (Lima 2002).

No plano da consciência corporal, nessa idade, a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade.

Este projeto visa à busca de momentos que sejam ricos, prazerosos e principalmente que possibilitem a todos os envolvidos, de uma forma geral, o desenvolvimento visto sob um aspecto holístico: O ser humano como um todo. A criança vista não só como um ser em desenvolvimento mas, sim, como uma criatura que se desenvolve continuamente, independentemente de nossa intervenção, mas que terá grande influência nesse processo de fluxo contínuo e inexorável enquanto ser vivente. Seres únicos, que merecem ser tratados com respeito, consideração, amor, carinho, atenção. Educadores e crianças, juntos, num mesmo processo de melhoramento contínuo.

AValiação DO PROJETO

Para que se possa concluir esse projeto e verificar sua eficácia, faz-se necessário que a conclusão seja feita em forma de análise ao final do ano. Pois somente assim será possível verificar se os objetivos foram de fato atingidos ou não. Somente então poderemos observar os resultados do que foi aplicado no decorrer do ano e se conseguimos atingir de forma positiva as expectativas estipuladas nesse projeto.

RECURSOS UTILIZADOS

Os recursos utilizados são dos mais variados, sendo alguns citados a seguir: colchões, caldeiras, mesa, brinquedos, materiais recicláveis, caixas de papelão, papéis, caderno, tinta, aguada, areia, barro, pedra, plantas, madeira, lata, pano, contas variadas,

barbante, TNT, EVA, água, alimentos, giz de cera e quadro, massa de modelar, grãos, CDs, aparelho de som, etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

LIMA, Elvira S. *A criança pequena e suas linguagens*. São Paulo: Sobradinho, 2002.

FERREIRA R. C. Maria. *Os fazeres da Educação Infantil*. Cortez.

CALEIDOSCÓPIO. Criança e Educação: uma trajetória cultural e institucional. *Revista Criança*.

Jornal: uma possibilidade de letramento na Educação Infantil

***Andréia Maria Clerici Klock
Marja Milene Belegante Costa***
marja_costa@hotmail.com

Orientadora: Prof^a. Otilia Lizete de O. M. Heinig, Dr^a.

Centro de Educação Infantil Emília Piske.
SEMED – Secretaria de Educação de Blumenau.
emiliadeia@hotmail.com

O presente trabalho trata de uma reflexão teórica e prática acerca do letramento/alfabetização na infância, utilizando como metodologia a seqüência didática. O público envolvido nesta pesquisa foram doze crianças, entre cinco e seis anos, do Centro de Educação Infantil Emília Piske da Rede Pública Municipal de Ensino, na cidade de Blumenau.

Com vistas a um trabalho de qualidade na educação infantil é importante pensar sobre concepção de infância que respeite a criança. Embora sempre tenham existido crianças, conforme Sarmiento (2004) “seres biológicos de geração jovem” (p. 9); o conceito infância se constituiu historicamente, e pode-se dizer que hoje não existe apenas uma infância, mas várias infâncias, dependendo do momento político, social, econômico e cultural, vivenciados pelas crianças.

Desta forma, é importante pensar na capacidade das crianças, pois são sujeitos pensantes, ativos, inventivos, que produzem cultura e mudanças no ambiente em que vivem. É importante que os professores saibam valorizar este modo de ser, dando espaço para que as crianças possam pesquisar e desvendar suas curiosidades e expressar suas impressões sobre este mundo que as cerca. Respeitar as crianças, como sujeitos de direito, significa planejar o tempo e espaço, deixando de lado práticas escolarizantes, na ótica do adulto/professor, em que todos fazem as mesmas coisas ao mesmo tempo. Buscar a ótica das crianças é fundamental, pois são seres heterogêneos, muitas vezes imprevisíveis, sempre muito ativos, em busca do novo.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos traz muitas dúvidas quanto ao trabalho pedagógico realizado tanto com as crianças de cinco e seis anos que permanecem na Educação Infantil, quanto com as crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental. Desta forma, percebe-se a necessidade de aprofundar os conceitos referentes ao letramento/alfabetização, para o desenvolvimento das crianças,

mas que respeitem a infância. Neste sentido, busca-se descobrir como acontece o letramento que Soares (2001) define como: “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. Portanto, ser letrado significa usar socialmente a leitura e a escrita.

O trabalho com letramento amplia o contato da criança com diversos suportes e gêneros discursivos/textuais, em que a mesma compreende sua função social, ampliando suas experiências com a linguagem oral e escrita. A criança, diante das situações vivenciadas, consegue se expressar com clareza e criticamente, pois, por meio da leitura, ela pode ir em busca de suas indagações, curiosidades, problemas, reflexões, concordando ou não com o que leu, desenvolvendo seu espírito crítico, compreendendo-se a si mesmo e o mundo em que vive.

Desde que nasce, todo indivíduo está em contato com o mundo letrado, cercado de imagens e textos, sejam em *outdoors*, panfletos, livros, revistas, jornais, gibis, receitas, músicas, nas ruas, ou em casa. Essas experiências de leitura de mundo, práticas de leitura e escrita estão presentes e são vivenciadas no cotidiano. Diante das práticas de letramento cada vez mais exigentes, é uma ilusão pensar que apenas a alfabetização, conceito específico que diz respeito à aprendizagem do sistema alfabético, é suficiente, pois, antecipar o ensino do código escrito de forma tecnicista, não garante a compreensão dos significados produzidos culturalmente.

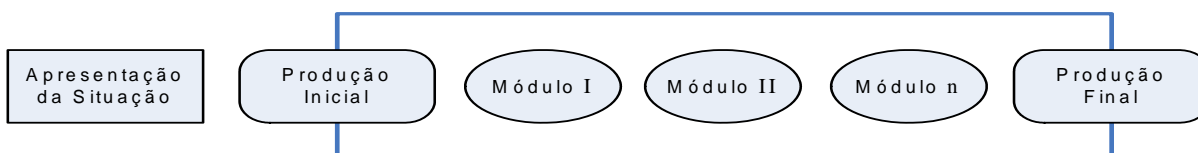
Na primeira infância, ler com os ouvidos é mais fundamental que ler com os olhos. Ao ler com os ouvidos a criança não apenas se insere na interlocução com o discurso escrito organizado numa sintaxe, num léxico e numa prosódia diferentes, como passa a compreender as modulações de vida que se enunciam num texto escrito. Ela experimenta a voz escrita. (BRITTO, 2005a, p. XV).

Faz-se necessário um trabalho sistemático, oportunizando experiências com diferentes textos, a fim de ultrapassar as formas de produções oral utilizadas no cotidiano para novas produções institucionalizadas, Fala-se ou escreve-se de maneira diferente em situações diferentes, porque cada situação exige um tipo de comunicação. Dolz; Schneuwly; Haller (2004, p. 171) mencionam que “a ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir lingüisticamente”, que possibilita a comunicação.

Uma metodologia que pode ser utilizada para realizar este trabalho é a seqüência didática, conforme Dolz, Noverraz, Scheuwly, (2004, p. 97) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero

textual oral ou escrito”.

Nesta pesquisa foi organizada uma seqüência didática utilizando o gênero capa de jornal, que serve como índice, pois apresenta características estáveis como o nome do jornal, a data de publicação, imagens e manchetes que, geralmente, trazem consigo o número de página ou o nome do caderno. Pela leitura da capa do jornal, a criança pode ter uma noção geral dos temas abordados, tanto pelas manchetes como pelas imagens.



Esquema da seqüência didática - Fonte: adaptado de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Na apresentação foi proposto às crianças a construção da capa de jornal, referente ao projeto brinquedos e brincadeiras, e a apresentação das notícias oralmente. As pesquisadoras organizaram o planejamento da produção inicial, partindo da comparação da capa do livro de literatura com a capa do jornal, pois as crianças já têm um conhecimento prévio do livro de literatura infantil, devido ao trabalho que é realizado nesta Instituição.

Ao serem questionadas sobre o que compõe a capa do livro, uma das crianças comenta que na capa tem o nome: “*F¹ - da história; F - (...) tem que lê tudo o que tem na capa; P2 - E o que é tudo que tem na capa?; F - o nome da pessoa que escreveu o livro.*”

As crianças sabem que na capa dos livros tem o nome da editora, escritor, ilustrador e imagens. Entretanto, ainda não havia um trabalho sistemático com o jornal, mas pelas observações começaram a comparar os dois gêneros. Ao serem indagadas sobre o que compõe a capa do jornal, a criança J respondeu “*coisa diferente*” e a criança A acrescentou “*tem político*”. As imagens dos livros de literatura infantil não trazem as fotografias de políticos, que são imagens que circulam na sociedade, o que ficou bastante claro para as crianças como um diferencial. As crianças mencionaram, também, outras imagens que visualizaram na capa do jornal como “*avião, político, carro, pessoas*” e compararam o jornal com um outro gênero, o televisivo. Leal;

¹ As iniciais P1 e P2 referem-se às pesquisadoras, as demais iniciais referem-se às crianças que participaram da pesquisa.

Albuquerque; Morais (2006) apontam que as crianças que vivem em um ambiente rico em leitura e escrita, começam desde cedo a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades.

No decorrer da conversa, a criança A trouxe alguns comentários importantes para reflexão sobre as questões de letramento: *“a minha vó tem um monte de jornal em casa. (...) a minha vó, meu vô que traz do trabalho dele pra vó (...) ela vê depois dá pro coelho, pra casinha dele (...) **todo dia, todo dia tem essas letras porque eu pego o jornal, pra levar pro coelho**”*.

O letramento inicia desde o nascimento da criança por intermédio da cultura escrita que a rodeia. Quando a criança A, de cinco anos, ao levar o jornal para o coelho, percebe que todos os dias se repetem as mesmas letras na capa do jornal, fez esta constatação sem a intervenção do adulto, mas pelo fato de ter o jornal em casa, estando este ao seu acesso. A criança não sabia que as tais letras, se tratavam do nome do jornal, mas observou que eram sempre iguais. Em seguida, uma outra criança mencionou: *“quando eu vejo aqui começa com “J” ... todo dia”*.

Esta criança reflete, questionando-se acerca do significado destas letras (nome do jornal: Jornal de Santa Catarina). Neste sentido, as crianças: *“Nesse processo vão também conhecendo e reconhecendo o sistema de escrita diferenciando de outros sistemas gráficos (de sistemas icônicos, por exemplo), descobrindo o sistema alfabético, o sistema ortográfico”* (SOARES, 2000, p. 3).

Com a mediação das professoras, a partir do primeiro módulo, foi questionado às crianças o sentido daquelas letras que se repetem, diariamente, no jornal e que começa com a letra “J”, conforme mencionado anteriormente. A criança A mencionou *“jornal”*, mas foi questionada pela criança F que disse: *“é pouca letra (...) não é tanto assim”*. Esta criança observou que havia muitas letras para estar escrito apenas a palavra jornal. Diante destas discussões, as pesquisadoras confirmaram que realmente estava escrito jornal, mas que havia algo mais, que se tratava do nome do jornal.

Ao lerem com os ouvidos² compreenderam que assim como os livros têm um nome, o jornal também tem, que aquelas letras sempre se repetem e além de um significado, possuem um conteúdo que está em um contexto específico, a capa do jornal. Estas observações são possíveis, pois o gênero é algo estável, e como tal, a capa do jornal possui componentes específicos que sempre se repetem, facilitando o olhar e a compreensão das crianças.

² De acordo com Britto (2005) as crianças lêem com os ouvidos e escrevem com a boca.

Outro aspecto relevante para ser abordado referente à imagem que compõe a capa do jornal, é que em sua leitura, as crianças transformaram o cenário político em uma comédia brincando com o nome dos políticos, Luiz Pepino referindo-se ao Luiz Henrique e Jean Spulmann referindo-se ao Jean Kulmann. O texto jornalístico não é lúdico, mas a criança, ao brincar com as palavras “nome dos políticos”, transforma-o, brinca com a sonoridade.

A criança tem a possibilidade de trabalhar com a imaginação: a realidade se constrói pela fantasia e a fantasia constrói a realidade. A criança organiza o seu pensamento através de vivências simbólicas, elaborando o seu real (SANTA CATARINA, 1998, p. 30).

No segundo módulo foi destacado que nem sempre a manchete principal está vinculada às imagens e que havia outras manchetes menores com e sem imagens. Elas foram lidas para as crianças que interagiram, trazendo seus comentários, por meio dos gêneros primários que, conforme Schneuwly; Dolz (2004) “são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem” (p. 30). Estes comentários incluíam acidentes relatados em família, comentários sobre corrida de Fórmula1, política e cinema.

No terceiro módulo foi proposto brincar de repórter, neste processo, as crianças demonstraram certa insegurança ao mencionarem, conforme fizeram outras vezes dizendo: “O Cleiton sabe ler”. Esta afirmação evidencia a importância da aquisição do código escrito que estão vivenciando nesta etapa da infância. Talvez, em decorrência das interações numa sociedade que valoriza a cultura escrita, e quem detém o código escrito, inibindo aqueles que não se apropriaram e conseqüentemente, não fazem uso deste. Por trás desta afirmação, observa-se, também, a concepção de leitura que estas crianças possuem, uma vez que valorizam mais o domínio do sistema alfabético.

Entretanto, elas sabem ler, a leitura está presente o tempo todo e quando as crianças relacionam a manchete do jornal com suas vivências, evidenciam características do letramento. As crianças ainda não dominam o código alfabético, entretanto conforme menciona Brito (2005), elas lêem com a voz do professor e pela interação com o texto escrito e com suas vivências, elas demonstram que compreenderam o que foi lido e ressignificaram.

o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e decodificação de mensagens (mesmo quando estas são processadas e compreendidas mentalmente). O princípio que orienta a ação educativa, nesta perspectiva, é o da vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita (BRITTO, 2005b, p. 19).

A partir das vivências culturais das crianças, foi necessário trazer subsídios

concretos para a construção das manchetes. As crianças foram desafiadas a buscar uma notícia pela observação e entrevista com algumas pessoas do CEI e em seguida poderiam construir uma manchete. Embora já conheçam o ambiente, observar e conversar com as pessoas em uma outra situação, que não era do dia-a-dia e resgatar os fatos, refletindo acerca destes para criar a manchete, era realmente um desafio. Foi necessária uma nova experiência com novos subsídios, para que as crianças construíssem a manchete, e o caminho encontrado foi a mediação por meio de fotografias.

A produção final consistia na construção da capa do jornal. Um dos primeiros passos na elaboração da capa foi dar um nome para o jornal. As crianças trouxeram algumas sugestões e a escolhida foi Jornal Meninos e Meninas. As crianças buscaram referência ao ambiente letrado em que vivem. Foram mencionando suas hipóteses, relacionando com as letras que conheciam.

Elegeram as fotografias dos brinquedos e brincadeiras vivenciadas durante o ano e criaram as seguintes manchetes: Andando de pé de lata; Fazendo o bambolê; Na ponte do rio que cai e O pai da Gabriele tava andando de pé de lata. Ao construírem as manchetes de jornal, as crianças operaram com novos signos e significados decorrentes de todo o processo, oportunizado pela seqüência didática. Percebeu-se que, embora as crianças não mencionassem a palavra manchete, conheciam seu significado, pois conseguiram estruturá-la mediante a leitura das fotografias e das vivências no decorrer do ano. Neste sentido:

O procedimento visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo etc) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 109).

A pesquisa “Jornal: uma possibilidade de letramento na Educação Infantil” veio a confirmar que um planejamento com seqüência didática, por ser sistemático e flexível, respeita a criança e sua infância, e é uma possibilidade de ampliar o conhecimento do seu universo letrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO Sueli Amaral. *Linguagens infantis: outras forma de leitura*. Campinas: Autores e Associados, 2005a.
_____. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO Sueli Amaral. *O mundo da escrita no universo da*

pequena infância. Campinas: Autores e Associados, 2005b.

LEAL, Telam Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA Ana Beatriz et al. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto – Portugal: Edições Asa, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (col.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEM, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letrar é mais que alfabetizar. *Jornal do Brasil*, 26 nov. 2000. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>>. Acesso em: 3 ago. 2006.

No Revelar da Infância, do Livro da Vida ao Jornal

Magali Kramer dos Santos

Rosemari Formento Bonickoski

Centro de Educação Infantil Emilia Piske
SEMED- Secretaria Municipal de Educação de Blumenau
ceiemiliapiske@yahoo.com.br

Um olhar, vários olhares, para todos verem e se tornar história, é preciso revelar para o mundo. Pensando nesta criança real, o que estamos fazendo? Qual o nosso objetivo? Quando olhamos para cada criança o que vemos? O que é infância? O que é ser criança? Que infância que estamos vivendo? Respondendo cada uma destas perguntas concluímos que uma criança precisa de atenção, ser ouvida ser pensando o espaço para ela e com ela, que o adulto seja capaz de entender e sensibilizar-se com os problemas que elas trazem e fazem. Chegar sem sol e sair sem sol é muito tempo para uma criança ficar em um único espaço sem as suas coisas, sem os seus segredinhos, sem os familiares, sem sentir os cheiros da sua casa.

Neste mundo capitalista onde pai e mãe sofrem para conseguir trazer o mínimo para o sustento da família, cada vez mais veremos crianças institucionalizadas, o que fazer? Será mini escolas, ou lugares onde elas serão apenas olhadas (cuidadas), temos que achar um meio termo para isto, o cuidar e o educar parece que dá conta, mas na prática o que é isso? Quantas dúvidas, qual o nosso objetivo enquanto espaço de Educação Infantil?

Com o olhar voltado para a criança, qual o sentimento de estar neste espaço de Educação Infantil? O que elas ampliam de descobertas nestes locais? Quanto tempo elas esperam? Quanto tempo elas atuam? O que elas experimentam, o que vêem e o que escutam? O que tem de igual e de diferente da casa delas? Como é a afetividade? O movimento? Como é a rotina? Onde estão as suas linguagens? Onde é registrada a sua experiência?

Revelar, desvelar, um jeito uma maneira de observar, apurar o olhar, registrar momentos, movimentos, vida. Se o foco é a criança, não significa romantizar, mas lembrar sempre do foco, para conseguirmos visualizar esta criança, nos apropriamos de instrumentos que registrem este olhar e suas ações no tempo e no espaço da infância.

Nossa inquietação em refletir sobre a prática, voltando no passado para planejar o presente, nos fez documentar nossas ações diárias no livro da vida.

O “Livro da Vida”. Nele ficavam gravados os momentos mais vivos e as anotações podiam ser feitas por quem o quisesse, inclusive por Freinet. As crianças ilustravam-no com desenhos, colavam folhas impressas, coloriam... Era uma festa! Também discutiam sobre o que era mais importante escrever e, assim, seguiam colecionando páginas de vida. (...) e ele constitui um documento vivo que pode e deve ser lido por todos os que estão diretamente ligados às crianças: pais, amigos, colegas e visitas (SAMPAIO, 1989, p.23-24).

Visualizando diferentes possibilidades de vivências, acreditamos que as crianças sejam mais felizes, ampliando o seu repertório cultural, que lembrem dos seus momentos no Centro de Educação Infantil, com saudade e não com alívio. Vivendo a infância intensamente, montando, colando, desenhando, subindo, descendo, se sujando, conhecendo histórias, dramatizando, cantando, rindo, tendo contato com a natureza, ampliando seus conhecimentos a respeito do mundo...

Um espaço no qual o corpo é vivido, nas delicadezas, nas durezas, nas asperezas, nas sutilezas dos toques, dos sons, dos cheiros, dos olhares, dos gostos. Cinco sentidos, sete sentidos, quantos mais houver, para viver e sentir: terra, plantas, comida, bichos, gente grande gente pequena, água e fogo. Música. Tambores e cantos (BUIIONI, 2006, p. 40).

Que as experiências vividas sejam ampliadas para fora dos muros deste espaço, onde as famílias participem, se integrem e nós pedagogos consigamos mostrar a nossa prática no dia-a-dia não apenas em datas ditas como especiais para sociedade. A nossa escuta vai e volta, pois escrevemos e refletimos diariamente sobre os problemas estruturais do espaço, os medos, os choros, as birras, a falta de vaga.

“Documentar um projeto” significa acompanhar e registrar as várias fases de um processo, de modo que a experiência possa ser compartilhada” (RABITTI, 1999, p. 161). Compartilhar, palavra forte que dá medo, nos apresenta para o mundo, oportunidade de conhecimento da caminhada, expondo as concepções, as fraquezas humanas, oportunizando a participação do outro na construção desta história.

A documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre adultos. A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: da prova disso e comunicá-lo. Na educação infantil quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas. (...) é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal (GANDINI, 2002, p. 150)

Quando pensamos em dar visibilidade para a prática, nos percebemos olhando para o passado, passado este, recente, há poucos minutos atrás, como congelar aquele momento para repensá-lo adiante? Pois a cada minuto que passa, estamos diferentes, como saber se esta diferença nos faz melhores educadores, não sabemos, somente quando nos damos o direito de reviver aquele momento. Muitos ensaios foram feitos para nos possibilitar este olhar, escritas rápidas em tópicos, fotos. Quando percebemos que as fotos ficavam em gavetas, as escritas em cadernos pessoais e a observação da criança em itens restritos na entrega aos pais, em um espaço de tempo pré-determinado, neste momento as indagações: pra quem eu registro? Por que eu registro? O que eu registro? Fragmentos de escritas e histórias. Quando levamos o grupo para a aventura do registro enquanto livro da vida, a surpresa! Todos decidiram se aventurar se dar o direito de se mostrar através da suas observações, escrever para o outro ler, é difícil, nos desnuda.

Descobrir-se autor, Luciana Ostteto, nas suas escritas fala, da importância da autoria, ver o grupo fazendo história, fazer história junto, sabendo das dificuldades humanas nas escritas, no jogo das palavras, ser desbravador dos seus medos e repensar os seus atos, deu maturidade para o grupo. Maturidade esta, que a cada ano, amplia este registro. Começou como registro diário das observações das crianças nos projetos de turma, os anos passando e mais riquezas aparecendo nestes registros. Hoje ele contempla os planejamentos semanais, as observações diárias das crianças com os projetos de turma, as observações individualizadas das crianças, em cada momento deste, existe um registro fotográfico que ajuda no entendimento da escrita, neste livro tem também o registro semanal das famílias, sendo que toda sexta-feira uma criança leva o livro para casa.

Registro do Livro da Vida de Agosto de 2005, onde a criança J relata: “Este livro Travadinhas é igual ao lugar que a gente foi, igual a isso Déia”, (apontando para o cartaz que registrava a imagem e relato do teatro de trava línguas, que fomos no Teatro Carlos Gomes).

O que acontece conosco quando lemos as páginas anteriores, percebemos as diversas maneiras que podemos realizar a mesma ação, como modificar a prática, como ampliar o que foi planejado, as atitudes, os entendimentos, as relações, o que foi significativo para a criança, o que ampliou de conhecimento, as falas da família.

”Ficamos felizes quando vocês relatam o que o Vini faz no CEI, e os apelidos carinhosos que se referem a ele” (registro da família de 2006 - berçário).

Quando tomamos coragem, não nos contentamos em mostrar a nossa prática, a nossa história só para as famílias do Centro de Educação Infantil, queremos contaminar, atingir, encantar a comunidade inteira com os nossos registros, que deixam de ser acanhados para serem exibidos. O registro fotográfico ainda é o ator principal para as famílias, ele é comparado com uma ilustração de um livro literário, ao olhar os rostos dos pais vendo a foto do filho em determinada situação (ligada ao projeto da turma), dá energia para transformar a nossa escrita tão ou quase melhor que a imagem.

aqueles acontecimentos tão vivos, que eram gravados profundamente na alma das crianças, acabavam ali, fechados num armário. Freinet não se conformava com isso. Para ele, deveria existir alguma forma de modificar a situação, fazer reviver aquele instante de emoção. A idéia veio bruscamente: por que não imprimir aqueles textos para que pudessem ser passados de mão em mão, lidos e relidos por outras pessoas? (...) Surge a idéia do jornal escolar (SAMPAIO, 1989, p. 21).

A aventura continua, fazer um jornal! Desejos no brilhar do olho, daqueles apaixonados por um jeito diferente de olhar para a criança, ou mais, das pessoas que não conhecem o trabalho de um Centro de Educação infantil, mostrar os nossos avanços, as nossas dúvidas, os medos, os sonhos, divulgar os projetos de turma onde o foco é a criança sendo os autores e co-autores destes projetos. Dar indicações de obras literárias de qualidade, músicas de qualidade, deixar claro a nossa concepção de infância e de educação. Um jornal que tenha impresso os nossos sentimentos, que o leitor consiga situar-se e entender a caminhada. Caminhada esta que teve muitas pedras e muita energia para escalar.

Dificuldades na edição, programa específico para este fim, conseguimos um parceiro que tem um entendimento específico em informática, que percebendo toda a nossa ansiedade sonhou junto e ajudou no nascimento deste jornal.

Festa de lançamento, na noite cultural, onde os projetos por turma são apresentados, muita euforia, os sentimentos se misturam, registramos vida, mostramos as crianças, nos mostramos enquanto corajosos e dispostos a ouvir e desvelar a nossa prática.

Percebendo os Educadores, observando a reação da comunidade, na leitura do jornal que recebiam, o semblante era de expectativa, de ansiedade dos autores da história do Centro de Educação Infantil Emília Piske.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUITONI, Dulcilia Schroeder. *De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-Arte*. São Paulo: Agora, 2006.
- GANDINI, Lella e Carolyn Edwards. *Bambini: Abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. *Freinet Evolução Histórica e Atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.
- OSTTETO, Luciana E. et al. *Deixando Marcas... a prática do registro no cotidiano da educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- RABITTI, Giordana. *A procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artemed, 1999.

Projeto de Alfabetização: o Mundo das Letras

Giani Magali da Silva Oliveira

Bacharel em Pedagogia – UTESC

Casemiro José Mota

Msc. Educação – IESVILLE

RESUMO O Projeto “O Mundo das Letras” possui resultados surpreendentes quando aplicado ao processo de alfabetização de nossas crianças, pois as respeita em seus interesses e dificuldades. Apropriar-se do código lingüístico não é tarefa fácil e isso é comprovado nos péssimos resultados que o Brasil possui nas avaliações internacionais. Todavia importamos dos países desenvolvidos processos de alfabetização e tentamos adaptá-los à nossa realidade, ignorando competências desenvolvidas na “Pátria amada” como bem descreve o Hino Nacional Brasileiro em *um filho teu não foge à luta*. Precisamos escrever nosso processo de alfabetização, dando cientificidade à experiências que mostrem um novo caminho para alfabetizar nossas crianças, recuperar a auto-estima do professor alfabetizador e do aluno, que não pertencerá ao índice de analfabetos funcionais que a nossa educação produz a cada ano, tornando-os ainda segundo o Hino um *gigante pela própria natureza*.

Palavras chaves: alfabetização, literatura, brincadeira, interação, práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

Quando falamos em alfabetização evocamos uma história com resultados não muito positivos no processo educacional do Brasil, segundo o levantamento do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2005), do Instituto Paulo Montenegro, apenas 26% da população brasileira entre 15 e 64 anos é plenamente alfabetizada.

Apesar de investirmos basicamente o mesmo que os países desenvolvidos ocupamos as últimas posições nos testes internacionais de educação, temos o índice mais alto do mundo de repetência na primeira série e certamente um dos piores sistemas alfabetizadores do planeta (Revista Educação, 2006, p.36).

Ocorre que o professor alfabetizador, mesmo quando possui conhecimentos científicos, não consegue transpô-los para sua prática pedagógica e acaba por aplicar suas atividades vivenciadas enquanto aluno, o que contribui para os resultados alarmantes que nossa educação tem alcançado, pois se comete o erro de:

quando algo não funciona, retomam-se as explicações mais longamente, de maneira insistente (...) amplia-se desmedidamente um dispositivo que, no entanto, provou sua ineficácia. Faz-se “mais da mesma coisa, enquanto que outra coisa deveria ser feita; fixa no quanto para evitar o questionamento sobre o como” (MEIRIEU, 1998, p.63).

Não há mais tempo para permanecer somente nos debates, tornar os velhos paradigmas novos. Quanto mais se demora na procura de respostas maior o tempo para a tomada de decisões que mudarão tal realidade. Há necessidade de prestar maior atenção a projetos desenvolvidos em salas de aulas que alcançam bons resultados, pois

estudos (Smolka, 1996; Terzi, 1995; Bortolotto, 1998) mostram que essas crianças possuem condições de aprendizagem e é a Escola que vem tendo dificuldades em lidar com essa população de diversidades tão acentuadas (Proposta Curricular de Santa Catarina, 2005, p.19).

Divulgar a eficácia dos bons Projetos oportuniza aos professores alfabetizadores repensar sua prática pedagógica e produzir situações de aprendizagem que contemplem os conhecimentos científicos adquiridos, o que modificará a estrutura do processo de alfabetização em vigência em nosso país, pois se ainda ocorre a cópia de modelos arcaicos é porque professores não se convenceram de que Projetos atualizados são funcionais.

2. ALFABETIZAR: SOLUÇÃO OU PROBLEMA?

Alfabetizar no Brasil foi por muito tempo uma ação escolar secundária, centrada no professor. O aluno possuía, ou ainda possui, a função de repetir sendo sua figura “barrada em sua criatividade, pois é obrigada a trilhar caminhos pré-concebidos. Se a criança não der a resposta esperada é sempre ela o problema, nunca a metodologia” (FEIL, 1986, p.29). Todavia, discussões têm apontado novas expectativas no processo de alfabetização de nossas crianças mas, ainda se observa poucas mudanças significativas nas salas de aulas.

É crucial que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido nos vários campos, mas é preciso dimensionar esse conhecimento na provisoriedade que o caracteriza, superando-se modismos apressados, classificações levianas da prática escolar e propostas rápidas e superficiais. Do contrário, mais uma vez gato será comprado por lebre e, novamente, a criança e o professor serão responsabilizados pelo fracasso (SOUZA & KRAMER, 1991, p.70).

E o professor alfabetizador encontra-se em uma situação difícil. De um lado surgem práticas inovadoras, de outro está apegado ao tradicionalismo, ficando, portanto, perdido em adotar “modismos” em sua prática pedagógica, os quais já não lhe convencem em resultados, pois sabe que como diz Ferrero (1993) “as crianças são

facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas” (p.17). Cabe ao adulto, por conseguinte, criar situações que facilitem este processo de aquisição da escrita e da leitura. Mas,

o erro da educação, nas nossas sociedades modernas, consistia em (...) impor (...) às crianças o modo de pensar e de agir que viriam mais tarde, os dos adultos (...) ultrapassava-se suas possibilidades mentais (...) quer a suprimir a sua espontaneidade (...) quer a deixar o seu poder de interesse desocupado (WALLON, 1975, p.15).

As escolas, resistentes às mudanças, não conseguem adaptar o processo de alfabetização ao aluno de sete anos que é matriculado na instituição. Prova disto é que no ano de 2006 1,3 milhões crianças repetiram a primeira série. Destas, 400 mil abandonaram a escola no ano de 2005 e 900 mil foram reprovadas (ONG Missão Criança, dados confirmados pela UNESCO). Os métodos de alfabetização adotados no Brasil, até hoje, são influenciados por experiências internacionais que não se mostram funcionais à nossa realidade. Nos cursos de formação ou de capacitação direcionados aos professores no nosso país, segundo Sanches Miguel (2004),

falam de como se deve fazer, mas muito pouco do que realmente se faz (...) Falamos de correntes, de modelos, de enfoques metodológicos, mas temos que estudar muito mais e melhor as práticas reais (...) há uma diferença enorme entre o que se diz que se faz e o que realmente se faz (p.29).

Constituir um processo de alfabetização que contemple todas as competências que as crianças possuem direito somente tornar-se-á possível quando os responsáveis por esta importante tarefa, os professores, munidos de conhecimento e não somente de informações encontrarem a alquimia entre a motivação e os interesses de uma criança de sete anos, sem subjugar-la no que possui de melhor, sua imaginação e criatividade. Para isso o professor tem que acreditar no seu bom senso, nas suas idéias. Kant (1803) afirma que

não se deve ter por quimérica as idéias e nem desacreditá-la como um belo sonho se surgirem obstáculos para a sua realização. Uma idéia é apenas o conceito de uma perfeição que ainda não foi encontrada na experiência. (...) Antes de mais nada, deve ser nossa idéia correta e, assim sendo, apesar de todos os obstáculos que surjam no caminho da realização, ainda assim não será inteiramente impossível. (...) E a idéia de uma educação que desenvolva nos seres humanos todas as disposições naturais é, sem dúvida verdadeira (p. 460).

Nesse sentido, apresentamos o Projeto “O Mundo das Letras”, como um referencial de alfabetização possível e viável em seus resultados, este acrescentará inovações sobre a prática pedagógica aplicada em sala de aula. Se atualmente o professor alfabetizador mostra-se inseguro em modificar sua prática que ainda persiste

em ser inspirada no seu próprio processo de alfabetização, após deparar-se com este projeto, criará alternativas que contribuirão para relacionar teoria e prática, pois “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática (...) ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 2006, p.22). E alfabetizar em nosso país é muito mais do que ensinar a ler e escrever, é oportunizar uma mudança social incapaz de ocorrer enquanto o número de alfabetos funcionais for tão elevado. Ler é compreender o mundo e as pessoas em sua totalidade. Alfabetizar é propiciar mudanças. Caso contrário, é condenar a população, principalmente a menos favorecida, a aniquilar seus sonhos.

Se o processo de alfabetização ainda é um problema educacional do nosso país, é feito o convite para que se adentre em uma sala de aula como se esta fosse um mundo mágico, com um Rei, Príncipes, Princesas e até uma bruxa. Imagine um mundo distante, onde as letras têm vida e na sua sala de aula há um portal mágico que lhe oportuniza receber presentes deste mundo encantado, “(...) a criança necessita de coisas simples e concretas.” (WALLON, 1973, p. 357), e qual criança de sete anos não brinca com o faz de conta e com a imaginação? Segundo Vygotsky e Luria (1988)

para a criança ser capaz de aprender ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas ao seu redor devem ser direcionadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela (p. 145).

O Projeto o “Mundo das Letras” traz uma nova visão de como nossas crianças podem ser alfabetizadas unindo seus interesses, coisas que gostam e com as quais brincam,

quando, em vez de uma imagem ou de um objeto, o motivo é uma situação completa e concreta (...) o fortuito não só se introduz mais facilmente como não tem necessidade de se repetir para ser fixado, desde que o interesse suscitado seja suficiente (WALLON, 1995, p.182).

Sabe-se que o lúdico, a literatura, e atividades vivenciadas suscitam e incitam a busca, a descoberta. Enfim, foi com observação e muita leitura na busca de subsídios que auxiliassem o processo de alfabetização que surgiu o Projeto “O Mundo das Letras”, desenvolvido pela professora alfabetizadora Giani Magali da Silva de Oliveira

e aplicado em escolas públicas do município de Joinville, sempre alcançando resultados surpreendentes.

No ano de 2004, com o intuito de analisar a funcionabilidade do projeto aplicado à crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem, a Escola Municipal Prefeito Geraldo Wetzel, abriu espaço para pesquisa. Foi formada uma nova turma com 29 alunos que apresentavam dificuldades em apropriar-se do código lingüístico, através de um remanejamento de alunos. A nova turma tinha um diagnóstico preocupante, todavia, ao final de seis meses desenvolvendo o projeto, os resultados obtidos foram surpreendentes.

**Início do Projeto
“O Mundo das Letras”**

Total de alunos atendidos: 29		Data: 21/05/2004
Níveis Conceptuais Lingüísticos	Quant.	%
<i>Alfabético</i>	0	0%
<i>Silábico-Alfabético</i>	0	0%
<i>Silábico</i>	6	21%
<i>Pré-silábico</i>	23	79%

**Término do Projeto
“ O Mundo das Letras”**

Total de alunos atendidos: 29		Data: 24/11/2004
Níveis Conceptuais Lingüísticos	Quant.	%
<i>Alfabético</i>	20	69%
<i>Silábico-Alfabético</i>	5	17%
<i>Silábico</i>	3	10%
<i>Pré-silábico</i>	1	3%

O Projeto “O Mundo das Letras” traz um novo olhar, um refletir sobre a prática pedagógica em sala de aula, de como uma grande brincadeira, que proporciona aos alunos dramatizarem e darem vida para cada letra do alfabeto, possibilita retirar da escrita a sua forma abstrata, como podemos perceber na fala de Vygotsky (1998): “estudos mostram que o principal obstáculo é a qualidade abstrata da escrita, e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos” (p. 158). As crianças que são submetidas a este processo de alfabetização, conseguem em muito pouco tempo a compreender o código lingüístico de maneira prazerosa e fácil, contemplados com competências que um processo de alfabetização deve incitar.

3. O PROJETO

O Projeto O Mundo das Letras utiliza uma história escrita pela criadora do projeto, professora Giani Magali da Silva de Oliveira, pois através da literatura o sujeito desenvolve habilidades cognitivas que o auxiliarão não apenas no processo de

letramento ou apropriação e aprimoramento de uma língua, mas também a desenvolver estruturas argumentativas básicas que lhe permitirão pensar o mundo mediante uma lógica diferenciada daquela de quem não tem acesso ao texto literário. Além disso, forma, por meio das interações, repertórios de vivências que possibilitam a construção de uma sólida rede conceitual que o auxiliará a apossar-se da leitura e da escrita de forma divertida e prazerosa. Neste Projeto o aluno é um ator que interage diretamente com outros atores, os quais formam os sons. São conduzidos a um mundo de fantasia, onde as letras possuem vida, cada aluno representa um personagem do código lingüístico, como um Rei, uma Princesa, um Príncipe ou uma bruxa, dependendo da inicial do seu nome ou outra letra que ainda não tenha um ator para dramatizá-la. A interação e a totalidade do ser é o que afirma Vygotsky (1988)

O docente deve pensar e agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidade de observação, atenção, memória, raciocínio, etc. – e que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral (p. 107).

O Projeto “O Mundo das Letras” mobiliza recursos cognitivos como os de ouvir, falar, dialogar, ler, escrever, comparar e descrever e com a auto-estima. O aluno interage e estabelece relações sociais com a história e com os outros atores, sente-se parte da sociedade, da história. Tudo começa no início do ano, com a narração da professora. Para enriquecer a prática, sua criadora Giani M. S. de Oliveira, com a ajuda de outra professora, Márcia Evaristo, escreveram a história em um livro em que cada página conta as peculiaridades de cada letra. Por exemplo, o príncipe H chega ao reino com muito bom humor, todavia as princesas sentem-se frustradas com a sua visita, pois sozinho ele é mudo, não produz som algum quando aproxima-se delas. Então, o Príncipe H vai embora e retorna com o seu grande amigo C, como os sons dos dois se misturam, juntos formam o som do CH,. Ele retorna com o Príncipe L e forma o LH e, ainda, com o Príncipe N formando o NH. Após as dramatizações, cada um ilustra o seu livro. No final do ano, levam para casa a história na qual foram atores.

O Projeto pode ser trabalhado durante o ano todo, enquanto as Princesas não decidiram com quem irão se casar. Percebe-se que há um grande interesse em conhecer o final da história e uma grande torcida também. O final é surpreendente, algumas crianças ficam chocadas com a decisão das Princesas, mas concordam que elas possuem razão. O Projeto “O Mundo das Letras” é um objeto funcional para a criança relacionar

grafema/fonema na língua portuguesa e alcançar o domínio da hipótese alfabética. Oferece aos professores um novo paradigma sobre o processo de alfabetizar. Todas que o aplicam criaram novas situações desafiadoras para os seus alunos envolvendo a riqueza do Rei Alfabeto, pois não é um modelo fechado, é um referencial para alfabetizar.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELORS, Jacques. *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, SP: Cortez, 2000.
- FEIL, Iselda Terezinha Sausen. *Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo*. 6 ed. Ijuí, RS: Vozes, 1986.
- FERRERO, Emília. *Com Todas as Letras*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- KANT, I. Über Pädagogik. Herausgegeben von F. T. Rink. Königsberg: F. Nicolovius: 1803. Immanuel Kant Werkausgabe XII.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender... Sim, mas como?* 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Revista Educação nº108, Julho 2006
- PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Florianópolis: Cogen, 1998.
- SANCHES MIGUEL, Emílio. Leitura e Escrita em Questão. *Revista Pátio*. Nº 29, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, Fevereiro/Abril, 2004.
- Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005.
- SOUZA, Jobim e KRAMER, S. *O Debate Piaget/Vygotsky e as Políticas Educacionais*. In: *Cadernos de Pesquisa*, 77: 69-80, maio de 1991.
- WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da Infância*: tradução Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975.
- WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*: tradução Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*: tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

A Implantação de Classe Hospitalar em Blumenau: as contribuições do curso de pedagogia da FURB

Elenir Roders Budag

Profa. Educação FURB e Coordenadora do
Curso de Pedagogia/FURB
leni@furb.br

Mônica Purin

Ex-acadêmica do Curso de Pedagogia/FURB e
Profa. da SEMED/Blumenau
momo_sc@terra.com.br

Joyce C. B. Scheibe

Ex-acadêmica do Curso de Pedagogia/FURB e
Profa. da SEMED/Blumenau
joycemais@hotmail.com

RESUMO O Curso de Pedagogia da FURB, Blumenau/SC procura manter uma relação direta com a comunidade local para a formação de profissionais com uma visão de educação inclusiva, integral e que atenda às necessidades sociais. Os objetivos do Curso evidenciam a preocupação em formar educadores comprometidos com os interesses da comunidade onde se insere, não limitando sua ação prática aos limites da escola. Tais objetivos acompanharam o Curso em sua trajetória histórica, como evidencia estudos e pesquisas que nortearam a formação dos acadêmicos nos últimos anos e culminaram na mobilização do Curso para a viabilizar uma classe hospitalar no Hospital Santo Antônio. A opção por este hospital decorre do convênio com o Sistema Único de Saúde/SUS. Considera-se, ainda, que a reformulação curricular de 1998, introduzindo o Trabalho de Conclusão de Curso/TCC e a disciplina de Pesquisa em Educação, objetivando inserir os alunos no mundo da pesquisa e aproximando-os à realidade local, abriu a possibilidade de uma relação com a comunidade na área hospitalar. Este artigo apresenta o movimento de articulação do Curso de Pedagogia da FURB com a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau e a Administração do Hospital Santo Antônio na construção da proposta pedagógica para a classe hospitalar. Ora aqui descrevemos as diretrizes do Curso e os movimentos concretos realizados pelos profissionais e acadêmicos, com vistas à implantação de uma classe hospitalar em hospitais do município. Destaca-se a experiência desenvolvida em 2005 por acadêmicas, diretamente no Hospital Santo Antônio, de Blumenau, com a finalidade de verificar a percepção de crianças, pais e funcionários sobre o atendimento pedagógico às crianças e adolescentes hospitalizados.

Palavras-chave: classe hospitalar; pedagogia hospitalar; Curso de Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

O desejo de implantação de uma classe hospitalar em Blumenau, ainda em fase de concretização, numa parceria entre o Curso de Pedagogia da FURB, Secretaria Municipal de Educação/SEMED e Administração do Hospital Santo Antônio, pode ser comemorado pelo Curso em decorrência de estudos e propostas relativos ao tema,

desenvolvidos por nossas acadêmicas em conjunto com professores demonstrando à comunidade a necessidade e a importância desta classe.

É essa caminhada que relatamos neste artigo, o qual aborda inicialmente aspectos históricos e conceituais do Curso de Pedagogia, a concepção de classe hospitalar e uma experiência pedagógica vivenciada nessa área. Conclui com a descrição dos processos empreendidos para a implantação, em conjunto com a SEMED e Administração do Hospital Santo Antônio, de uma classe hospitalar em Blumenau.

2. O CURSO DE PEDAGOGIA: TRAJETÓRIA E CONCEPÇÕES

Desde a sua origem, em 1968, o Curso de Pedagogia de FURB, passou por várias reformulações curriculares para atender aspectos legais mas, principalmente, com a intenção de ampliar e melhorar a qualificação dos acadêmicos. A introdução na grade curricular, desde 1998, do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e da disciplina de Pesquisa em Educação, refletiram, sem dúvida, dentre outras práticas, na mobilização do Curso em torno da implantação de uma classe hospitalar no município. Ambas disciplinas apresentam como proposta oportunizar aos acadêmicos experiências de pesquisa e extensão e aprofundamento teórico para a compreensão da realidade educativa (PPP do Curso de Pedagogia/FURB/2004).

Os objetivos do Curso de Pedagogia estabelecidos no seu PPP, reformulado em 2004, contribuíram, com certeza, com um olhar do Curso para além do ensino regular. Manifestam, dentre outras, a necessidade do Curso promover a reflexão crítica sobre questões ético-político-sociais que permeiam a problemática da Educação Básica e qualificar o profissional para uma atuação pedagógica que promova a aprendizagem do educando (PPP do Curso de Pedagogia/FURB/2004).

3. A PEDAGOGIA HOSPITALAR: CONCEPÇÕES E LEGISLAÇÃO

Conforme estudos de Vasconcelos (2003), teve início em Paris, em 1935, uma experiência pedagógica que podemos chamar de diferenciada, liderada por Henri Sellier, destinada à crianças hospitalizadas. Os estudiosos da área consideram que a necessidade imposta pelas seqüelas da Segunda Grande Guerra Mundial, principalmente na Europa, pode ser considerada o marco decisório da implantação de escolas ou salas

de aula em hospitais. Entretanto, de acordo com Delorme (2000), foi através do grande movimento do voluntariado, especialmente de cunho religioso, que a prática do apoio escolar foi criando raízes e se espalhando por toda a Europa (apud VASCONCELOS, 2006).

Com a publicação, em 1994, da Política Nacional de Educação Especial pelo MEC, o espaço pedagógico para atendimento às crianças e jovens hospitalizados passou a ser denominado de classe hospitalar. Mas, em termos oficiais, somente com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, aprovado pela Resolução No.41/1995, o estudante hospitalizado vê seus direitos à educação serem reconhecidos. Esse documento declara que a criança e o adolescente têm o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”. A preocupação com propostas pedagógicas, por parte dos órgãos oficiais da educação, para atendimento à crianças e adolescentes em ambientes hospitalares, aparece somente em 2002 com a publicação do documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações” pela Secretaria de Educação Especial do MEC. De acordo com este documento, “denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde” (2002, p.13).

Quanto à função do professor na classe hospitalar, encontramos em Ceccim (1999) uma abordagem que reflete a amplitude da responsabilidade deste profissional, quando afirma que a sua função:

não é de apenas “*ocupar criativamente*” (grifo do autor) o tempo da criança para que ela possa “expressar e elaborar” os sentimentos trazidos pelo adoecimento e pela hospitalização, aprendendo novas condutas emocionais, como também não é de apenas abrir espaços lúdicos com ênfase no lazer pedagógico para que a criança “esqueça por alguns momentos” que está doente ou em um hospital. O professor deve estar no hospital para operar com os processos afetivos de construção da aprendizagem cognitiva e permitir aquisições escolares às crianças.

As experiências na área também revelam que o professor da classe hospitalar deverá trabalhar articulado com a equipe hospitalar, com a família dos educandos e com a escola de origem para, dessa forma, viabilizar um atendimento que respeite as capacidades e vivências dos educandos afastados do seu espaço normal de estudos.

4. A PEDAGOGIA HOSPITALAR EM BLUMENAU: DO SONHO À REALIDADE

4.1. A MOBILIZAÇÃO INTERNA E EXTERNA

A preocupação com a pedagogia no hospital remonta a 1998, quando uma acadêmica manifestou ao Colegiado do Curso a intenção de desenvolver um projeto para atendimento pedagógico nos hospitais da cidade. Outros estudos e pesquisas foram surgindo, posteriormente. Em 2002, foram elaborados e aprovados dois TCCs na área da pedagogia hospitalar. Um intitulado “Pedagogia Hospitalar: um programa pedagógico para crianças hospitalizadas”¹ e outro “A visão dos pais e profissionais da saúde em relação ao atendimento pedagógico hospitalar”². Em 2004 foi desenvolvido o TCC “Contadores de histórias no hospital: as Sherazades modernas”³. Em 2005 o tema de outro TCC foi “Viabilização da Classe Hospitalar no Hospital Santo Antonio”⁴ e em 2006 foi aprovado o TCC “O lúdico no ambiente hospitalar: na voz das crianças, dos familiares e dos profissionais da saúde”⁵.

Em função dos objetivos e resultados, apresentamos a experiência vivenciada pelas acadêmicas Joyce C.B. Scheibe e Mônica Purin, documentada em TCC realizado e aprovado no segundo semestre de 2005. Para o alcance dos objetivos deste estudo, realizaram estágio no Hospital Infantil Joana de Gusmão de Florianópolis que, de acordo com a Lei No. 13.843 de 14/09/2006, é responsável pela orientação às classes hospitalares em Santa Catarina. Além disso, entrevistaram crianças hospitalizadas em Blumenau, suas famílias e profissionais da área da saúde para conhecer sua percepção sobre a presença de professores nos hospitais no acompanhamento de estudos de crianças hospitalizadas. Além disso, as referidas pesquisadoras desenvolveram e analisaram experiências pedagógicas no Hospital Santo Antônio de Blumenau/SC.

As atividades pedagógicas educacionais desenvolvidas envolveram o raciocínio lógico matemático (desafios, jogos dos pratos e jogo das sete cobras), linguagem oral e escrita (leitura de imagem, carta currículo), conhecimentos históricos, geográficos e científicos (estudo do bairro, experiência sobre os estados físicos da água), além das habilidades motoras. Em todos os atendimentos pedagógico-educativos foram considerados o nível escolar, as necessidades educativas e as condições físicas e

¹ Autoras: Elisângela Geraldo e Eliane Kapulka., orientadas pela Profa. Dra. Juliane Fischer.

² Autoras: Ângela Maria Bertoldi e Iara Neumann, orientadas pela Profa. Ms. Adriana Nicolosso.

³ Autoras: Lúcia Altini e Maria da Paz, orientadora Profa. Msc Tânia Maria da Silva

⁴ Autoras: Joyce C.B.Scheibe e Mônica Purin, orientadas pela Profa. Dra. Vera Lúcia Souza e Silva.

⁵ Autoras: Elisângela Linhares e Sabrina Staudinger Neves, orientadas pela Profa. Dra. Juliane Fischer.

emocionais das crianças. As respostas às suas dúvidas também não eram dadas prontas mas, as crianças eram conduzidas a descobrir soluções a partir da mediação pedagógica o que resultou em grandes aprendizagens. De acordo com as acadêmicas, esse trabalho demonstrou ser muito importante: “Perante todos os acontecimentos e todos os depoimentos, das crianças, pais e equipe médica, podemos afirmar que nosso atendimento só contribui para a melhoria das crianças que estavam internadas (PURIN e SCHEIBE, p. 83).

Como o objetivo das acadêmicas era verificar a possibilidade de implantar um processo sistemático de atendimento pedagógico nesse hospital municipal, mantiveram contato com a Secretária Municipal de Educação e com o Secretário Municipal de Saúde da época. Ambos mostraram-se interessados em levar o projeto adiante. Julgaram, no entanto, ser necessário aguardar a conclusão da reforma nas instalações que estava sendo realizada no hospital pois, assim, haveria espaço adequado para a implantação do serviço pedagógico desejado.

Em julho de 2007, tendo em vista a conclusão das reformas no Hospital Santo Antônio, as acadêmicas retomaram o contato com a Secretaria Municipal de Educação. Em julho do mesmo ano, foi realizado um encontro no Hospital Santo Antônio, coordenado pelo Secretário Municipal da Educação e sua equipe e com a presença do Diretor da Ala Pediátrica do referido Hospital, representante da Gerência Regional de Educação/GERED⁶, ex-acadêmicas da FURB que haviam iniciado os contatos em 2005, e funcionária da Prefeitura Municipal de Blumenau, que havia realizado estudos similares em Curso de Especialização. Após a exposição dos motivos do encontro e da explanação dos projetos e estudos já desenvolvidos junto ao Curso de Pedagogia, o Secretário da Educação sugeriu a formação de uma Comissão com representantes dos diversos segmentos envolvidos para a construção da proposta pedagógica.

Vários encontros ocorreram, a partir de então, com uma Comissão envolvendo representantes da FURB, SEMED, GERED e HSA. No último encontro do mês de agosto de 2007, tendo como base um pré-projeto apresentado pela SEMED e a partir das contribuições da Coordenação do Colegiado do Curso de Pedagogia/FURB, foi finalizada a proposta pedagógica para a implantação da classe hospitalar e a minuta para orientar o documento que deverá regulamentar esta modalidade de ensino no município.

⁶ A GERED é o órgão da Secretaria de Estado da Educação de SC, responsável pela coordenação da educação estadual em âmbito regional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir, ao longo desse percurso, o grande interesse do Curso de Pedagogia da FURB de Blumenau pela área da pedagogia hospitalar. Tal interesse caminhou por duas vertentes: a busca de subsídios, caminhos, orientações sobre o processo de implantação de um trabalho pedagógico em hospitais de forma definitiva, não com um caráter voluntário; a investigação de propostas pedagógicas adequadas para este espaço não formal de educação.

Ao contribuir com a implantação de uma classe hospitalar na região, o Curso de Pedagogia cumpre com sua responsabilidade social. Estendendo seu trabalho para além das paredes da sala de aula, indo ao encontro dos vazios educativos ainda intensamente presentes na sociedade, demonstrando a sua sensibilidade no atendimento às necessidades educativas de crianças e jovens fragilizados, o curso em questão concretiza uma prática na dimensão da inclusão escolar. É o começo de ações na perspectiva interdisciplinar, o início de uma discussão de forma mais intensa sobre ações integradas de saúde e educação para crianças e adolescentes hospitalizados ou afastados de seus espaços escolares por motivo de doença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTINI, Lúcia; PAZ, Maria da. *Contadores de histórias no hospital: as Sherazades modernas*. 2004, Trabalho de Conclusão de Curso- (Graduação em Pedagogia) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2002.
- BERTOLDI, Angela Maria; NEUNAM, Iara. *A visão de pais e profissionais da saúde em relação ao atendimento pedagógico hospitalar*. Trabalho de Conclusão de Curso – (Graduação em Pedagogia) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2002.
- BRASIL. Ministério Da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2002.
- BRASIL. Ministério De Justiça. CONANDA. *Resolução CONANDA n. 41 de outubro de 1995*. Direitos da Criança e do Adolescentes Hospitalizados. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/huop/artigoseic/Projeto%20EIC%20Hospitais.pdf>> Acesso em: 22 de agosto de 2007.
- CECCIM, Ricardo B. Classe Hospitalar: encontros de educação e da saúde no ambiente hospitalar. *Pátio, Revista Pedagógica*. Porto Alegre, v. 3, n.10, p. 41-44, ago./out., 1999.
- FONSECA, Eneida S da. *Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional*. Brasília: INEP, 1999.
- KAPULKA, Eliane; GERALDO, Elisângela. *Pedagogia hospitalar: um programa pedagógico para crianças hospitalizadas*. Trabalho de Conclusão de Curso – (Graduação em Pedagogia) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2002.

LINHARES, Elisângela; NEVES, Sabrina S. *O lúdico no ambiente hospitalar: na voz das crianças, dos familiares e dos profissionais da saúde*. Trabalho de Conclusão de Curso – (Graduação em Pedagogia) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

SCHEIBE, Joyce C.B; PURIN, Mônica. *Viabilização da classe hospitalar Santo Antônio*. Trabalho de Conclusão de Curso – (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Blumenau, 2004.

VASCONCELOS, Sandra M. F.. *Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação alternativa re-socializadora.. 2006. Anais eletrônicos*. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100048&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 22 ago. 2007.

Projeto Alfabetização com Letramento: um direito de todos

Irene Debarba

Secretaria Municipal de Educação - Coord. de Alfabetização
Prefeitura Municipal de Blumenau – SEMED
irenedebarba@terra.com.br

RESUMO A inquietação mediante os resultados obtidos nas turmas de 1ª série nos anos de 2005/2006, aliada ao desejo de garantir êxito às crianças no processo de alfabetização, fomentaram a implantação do Projeto “Alfabetização com Letramento: um direito de todos”, na Rede Municipal de Ensino de Blumenau – SC. Com esse projeto, intensificamos a formação continuada em serviço, o atendimento às crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização, a assessoria *in loco* aos educadores, o acompanhamento das crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental de nove anos, entre outros. Esse conjunto de propostas, vivenciadas com comprometimento pelos educadores da Rede, tem provocado positivas mudanças nas práticas alfabetizadoras.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Formação Continuada, Assessoria *in loco*.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Moll (1996), o saber, matéria prima do trabalho escolar, é garantido primordialmente a grupos economicamente hegemônicos desde o início do processo de colonização. Destaca esta autora, que a distribuição do saber escrito em nosso país é marcada, historicamente, pela exclusão das classes menos privilegiadas, tanto do processo escolar (não acesso), quanto no processo escolar (evasão, repetência).

Corroborar tal denúncia Batista (2006) ao mencionar que “assim como Portugal, o Brasil, sua ex-colônia, pôs em prática um modo restrito ou gradual de difusão da alfabetização” (p. 14). Ainda de acordo com este autor, “em 1872, quando se realiza o primeiro Censo Nacional, o índice de alfabetizados é de apenas 17,7% entre pessoas de cinco anos e mais” (p. 15).

Atualmente, “o problema do analfabetismo no Brasil continua mobilizando administradores públicos, legisladores, educadores, entidades não governamentais e voluntários na busca de estratégias que possam paulatinamente combatê-lo” (SILVA, 2003, p. 17). De acordo com a pesquisa nacional por amostra de domicílios feita em 1999 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o analfabetismo atingia

no Brasil, em 1999, 22,8 milhões de brasileiros, o que corresponde a 13,8% da população com mais de 15 anos de idade¹.

Na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, no ano de 2005, obtivemos um índice de retenção de 14% na 1ª série do ensino fundamental. No ano de 2006, este índice foi de 13%. Tais indicadores confirmam a dificuldade que a escola ainda encontra no sentido de garantir uma aprendizagem de qualidade e sucesso a todas as crianças nas classes de alfabetização.

Entretanto, não se pode deixar de considerar que o fracasso escolar no Brasil é seletivo em função da classe socioeconômica, apresentando-se assim, diretamente ligado à questão social, não pessoal (CARRAHER e SCHLIEMANN, 1982). Diante dessa realidade, cabe a nós mover esforços coletivos na superação da dificuldade que viemos apresentando no trabalho com crianças provenientes de meios desfavorecidos, por meio da implantação de projetos que visem o sucesso escolar de todos. A formação continuada do educador deve ser concebida como um dos principais pilares para a superação, isto porque, de acordo com Nóvoa (1992) “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p. 9).

Por entender que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 5), a Secretaria Municipal de Educação vem investindo em idéias e ações que privilegiam o educador e sua efetiva participação no pensar e fazer pedagógico. A exemplo disso, a partir do ano de 2006, em consonância com as orientações dos Conselhos Nacional e Municipal de Educação, foi implantado na Rede Municipal o ensino fundamental de nove anos de duração. Paralelo à sua implantação, foram realizados fóruns permanentes com palestras e trabalhos destinados a gestores, professores, coordenadores, que abordaram temáticas direcionadas à infância, ao currículo, à alfabetização e ao letramento.

Também foram organizadas comissões de estudos, compostas por profissionais da Rede Municipal, de diferentes áreas de atuação da educação básica, sob a coordenação da SEMED. Estas comissões tinham como objetivo sistematizar durante o

¹ Dados estatísticos coletados no Almanaque Abril Brasil (2002).

transcorrer do ano letivo a Proposta Pedagógica destinada às crianças da pré-escola², 1º e 2º anos do ensino fundamental de nove anos, com base nas sugestões enviadas pelas Escolas e CEIs. Solidificou-se dessa maneira, a tão sonhada integração entre educação infantil e ensino fundamental. No início do ano de 2007, a Proposta Pedagógica foi socializada e implantada nas escolas e centros de educação infantil.

O Plano Nacional da Educação (2000) menciona que “é preciso avançar mais nos programas de formação e de qualificação de professores” (p. 58). No que tange ao Planejamento Estratégico da Prefeitura Municipal de Blumenau (2005), este destaca como um dos objetivos gerais “situar o aluno como centro do sistema municipal de ensino, garantindo “sua permanência na escola e sua inclusão na rede municipal de ensino em igualdade de condições” (p. 46). Quanto aos profissionais, prevê investimento na formação continuada em serviço e estreitamento das relações entre SEMED e Escola.

No que diz respeito às diretrizes do Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, estas incluem, entre outras: consultoria e acompanhamento às unidades escolares; formação continuada em serviço para os profissionais; melhoria do desempenho escolar, ampliação dos tempos e espaços do professor alfabetizador para planejamento e acompanhamento de alunos com dificuldade de aprendizagem.

Com a finalidade de garantir alguns dos objetivos estipulados no Plano Nacional de Educação, bem como os previstos no Planejamento Estratégico e Plano de Ação, a SEMED organizou e implantou no ano de 2007, o Projeto “Alfabetização com Letramento: um direito de todos”.

2 PROJETO ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: UM DIREITO DE TODOS

O Projeto Alfabetização com Letramento: um direito de todos propõe criar e implantar mecanismos que viabilizem a oferta de formação continuada em serviço, atendimento às crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização, orientação, acompanhamento e avaliação do trabalho realizado no 1º e 2º anos do ensino

² Turma de crianças que completam 6 anos após 31/03 do ano em curso.

fundamental de nove anos, a fim de garantir às crianças êxito nos processos de alfabetização e letramento.

O projeto é sustentado por cinco eixos, sendo eles, a saber: a) formação continuada em serviço; b) oferta de múltiplos e diferenciados tempos e espaços de ensino-aprendizagem às crianças que apresentam dificuldade nos processos de alfabetização e letramento; c) orientação aos coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores *in loco* e avaliação periódica do desempenho escolar das crianças em processo de alfabetização, matriculadas no 1º e 2º anos do ensino fundamental de nove anos; d) socialização de experiências dos professores alfabetizadores; e) encaminhamento, avaliação e acompanhamento das crianças que apresentam necessidades ligadas às dimensões biopsicossociais (necessidades fonoaudiológicas, oftalmológicas, psicológicas etc.).

Pretende-se também investir na qualificação da ação pedagógica, na ampliação do tempo do professor para planejamento e atendimentos aos alunos com dificuldade no processo de alfabetização, no melhor aproveitamento dos tempos e espaços escolares, na elaboração e implementação de projetos destinados à melhoria do ensino, na elaboração e confecção de jogos e brinquedos, na oferta de ricos e diferenciados momentos de interação e de ensino-aprendizagem, entre outros.

Para tanto, foram definidos objetivos específicos, ações/metasp que nortearão o trabalho desenvolvido na coordenação de alfabetização no ano de 2007. A programação da continuidade para o próximo ano se dará após avaliação criteriosa dos resultados obtidos, bem como das demandas apresentadas. Segue abaixo síntese da proposta:

Quadro de objetivos específicos, ações/metasp e cronograma

Objetivos específicos	Ações/Metasp	Mês
Discutir a Proposta Pedagógica destinada às turmas de pré-escolar, 1º e 2º anos do ensino fundamental de nove anos, com diretores e coordenadores pedagógicos, a fim de socializar suas linhas gerais.	Reunião com todos os diretores da UEs e CEIs e um coordenador pedagógico que atua com pré-escola e anos iniciais para socialização e entrega da Proposta Pedagógica.	Março

Oferecer formação para professores que atuam com pré-escola, 1º e 2º anos do ensino fundamental de nove, objetivando mobilizar subsídios teórico-práticos que favoreçam o sucesso nos processos de alfabetização e letramento.	Formação continuada em serviço (32h), de maneira integrada, a todos os professores que atuam com pré-escola, 1º e 2º anos do ensino fundamental de nove anos.	Março e Agosto
Oferecer formação aos professores de Artes, Ensino Religioso e Educação Física objetivando discutir e explorar os processos de alfabetização e letramento.	Formação continuada em serviço (8h), integrando todos os professores de Artes, Ensino Religioso e Educação Física que atuam no 1º e 2º anos.	Março
Oferecer formação aos coordenadores pedagógicos a fim de discutir aspectos teórico-práticos concernentes aos processos de alfabetização e letramento que possam servir de suporte no acompanhamento dos professores.	Formação continuada em serviço (8h) para todos os coordenadores pedagógicos (orientadores educacionais e supervisores escolares).	Maio
Oferecer formação para professores que atuam com 1º e 2º anos do ensino fundamental de nove anos, objetivando atender necessidades e demandas específicas.	Realização de 9 oficinas com duração de 4h cada, no período noturno.	Agosto, Setembro
Selecionar, contratar e oferecer formação a uma equipe de alfabetizadores itinerantes que terão como atribuição visitar as classes de alfabetização.	Contratação, formação e orientação de oito alfabetizadores itinerantes que visitarão ao longo do ano todas as 50 escolas municipais, quinzenalmente.	Abril e Maio
Fornecer assessoria, orientação, suporte didático-pedagógico e acompanhamento, <i>in loco</i> , através das professoras alfabetizadoras itinerantes aos profissionais que atuam com o 1º e 2º anos do ensino fundamental de nove anos.	<p>Visitas quinzenais a todas as escolas da Rede Municipal.</p> <p>Instauração de processo dialógico e interativo com diretores, coordenadores pedagógicos e professores.</p> <p>Acompanhamento da evolução da leitura e dos níveis conceituais de escrita de todas as crianças matriculadas no 1º e 2º anos do ensino fundamental de nove anos por meio de avaliação realizada periodicamente pelas professoras itinerantes em parceria com professores regentes e coordenadores pedagógicos.</p> <p>Mapeamento da evolução da leitura e da escrita das crianças, a fim de favorecer os processos de alfabetização e letramento, através de orientação, bibliografia específica, elaboração e divulgação de material de apoio didático-pedagógico.</p>	<p>Maio a Dez.</p> <p>Maio a Dez.</p> <p>Maio a Dez.</p> <p>Junho, Setembro, Novembro</p>
Organizar material de divulgação de experiências na área da alfabetização e letramento.	Organização de material para divulgação de experiências das professoras alfabetizadoras da Rede.	Setembro a Dez

Reunir as professoras alfabetizadoras itinerantes sob a orientação da coordenadora de alfabetização a fim de qualificar o trabalho realizado nas visitas quinzenais.	Reunião semanal com as professoras alfabetizadoras itinerantes para organizar estratégias de mediação pedagógica; trocar experiências; produzir materiais; realizar estudo de casos; elaborar instrumentos de avaliação...	Maio a Dez.
Nas escolas da rede municipal, que se fizer necessário, ampliar o tempo do professor alfabetizador para planejamento e atendimento aos alunos com dificuldade no processo de alfabetização, no turno de estudo, viabilizando o atendimento em pequenos grupos, objetivando o sucesso escolar.	Nas 17 escolas que apresentaram os mais altos índices de retenção (2006) e apresentam demanda de alunos não alfabetizados de 2ª a 4ª séries (2007), disponibilidade de mais professores alfabetizadores para que, de maneira integrada, elaborarem um projeto de atendimento aos alunos que apresentam dificuldade no processo de alfabetização. Garantia de êxito nos processos de alfabetização e letramento de crianças de 1º ano a 4ª série.	Maio a Dez.
Fornecer orientação relacionada ao encaminhamento de crianças e adolescentes que apresentam necessidades biopsicossociais.	Encaminhamento para avaliação diagnóstica, crianças que necessitem do trabalho de especialistas (fonoaudiólogo, psicólogo, oftalmologista, pediatra...).	Fevereiro a Dez.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transcorridos aproximadamente dois trimestres de funcionamento do Projeto “Alfabetização com Letramento: um direito de todos”, podemos perceber algumas mudanças nas concepções e práticas de diretores, coordenadores pedagógicos e professores. As visitas das professoras itinerantes têm fortalecido a relação SEMED/Escola, bem como propiciado tempos e espaços dialógico-reflexivos relevantes à prática alfabetizadora. As avaliações do desempenho das crianças de 1º e 2º ano, mapeadas em planilhas e gráficos, têm servido de subsídios para o planejamento de ações e intervenções qualificadas. Com relação aos textos disponibilizados e as sugestões didático-pedagógico, estas têm sido bem aceitas pelos professores. No que se refere às crianças com dificuldade no processo de alfabetização, muitas delas já têm demonstrado avanços significativos na apropriação da leitura e da escrita. Desse modo, apesar do pouco tempo, parece-nos inegável o fato de que o projeto tem provocado mudanças, ações, idéias, desdobramentos interessantes e produtivos.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almanaque abril Brasil 2002. Editora Abril.

BATISTA, Antonio Gomes Augusto. Alfabetização, leitura e escrita. In CARVALHO, Maria Angélica Ferreira de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.) *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação. 2006.

BLUMENAU (SC). Prefeitura Municipal. *Planejamento estratégico 2005-2020*. Blumenau. 2005. Disponível em: <<http://www.blumenau.sc.gov.br/home/>>. Acesso em: 29 de março de 2007.

BLUMENAU (SC). Prefeitura Municipal. *Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação*. Blumenau: Secretaria de Educação, [2007]. Não publicado.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 de março de 2007.

CARRAHER, T. & SCHLIMANN, A. L. D. *Fracasso Escolar: uma questão social*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (45): 3-19, maio de 1982.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: *Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

NÓVOA, António. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Irene Debarba Antunes da. *O Papel da mediação, da Dialogia e da (Re)Significação do Ato de Escrever no Processo de Construção da Língua Escrita*. Blumenau, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FURB. 157p.

Espaços Culturais Catarinenses: conhecendo nossa cultura

Ana Lúcia Vianna Meister

Andréa Alzira de Moraes

Creche Dona Cota (PMF/SME Florianópolis)
andrea.alzira@zipmail.com.br

o homem não é apenas um produto do seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (LÚRIA, A. R. et al, 1988, p. 25).

Partindo desta premissa estabelecida por Lúria procuramos instigar nós profissionais (professores, auxiliares de sala, auxiliares de serviços gerais, especialistas, etc.) da Creche Dona Cota, situada no bairro Abraão, no município de Florianópolis, a desenvolver uma postura ativa no processo de crescimento sociocultural. É por meio da cultura que nós – seres humanos – nos reconhecemos como sendo pertencentes a um a determinada condição de classe, de gênero, de etnia e de sociedade. E é conhecendo as diferenças culturais produzidas pela história da humanidade, por meio das diferentes representações artísticas das sociedades, que nos humanizamos.

O conhecimento das diferentes culturas, e da nossa própria, é condição fundamental para a construção de uma relação de respeito às diferenças e à realização de uma ação pedagógica consciente e qualificada. Não há como desenvolver uma ação pedagógica que vise ampliar o repertório cultural das crianças (um dos objetivos do Projeto Político e Pedagógico da Creche Dona Cota) sem que seja garantido aos seus profissionais a ampliação do próprio repertório cultural.

O objetivo deste projeto é garantir a efetivação de um trabalho pedagógico coerente com os objetivos do Projeto Político e Pedagógico da Unidade Educativa e ampliação do repertório cultural dos profissionais atuantes. A metodologia utilizada parte do princípio que “é na experiência que se forjam os esquemas de pensamento e de ação específicos a um corpo profissional” (FAINGOLD, 2001, p. 126). E, desta forma, utiliza-se uma formação experimental que propicia aos profissionais vivenciar situações concretas de contato com as artes.

Inicialmente, foi feito um levantamento dos espaços culturais existentes na região da grande Florianópolis. A partir deste levantamento, que utilizou como ferramenta principal as páginas da WEB - Site [www. Guiafloripa.com.Br](http://www.Guiafloripa.com.Br) - chegamos ao

total de 13 museus, 14 teatros, 54 galerias ou espaços de exposição de arte e 06 cinemas. Constatou-se, então, que os espaços culturais de Florianópolis são muitos e bastante acessíveis, bastando apenas que se crie nos profissionais desta Unidade Educativa o hábito de freqüentá-los.

Nossa primeira ação institucional proporcionou aos profissionais a participação em uma palestra (Arte na formação de professores: sensibilizando o olhar) com a Professora Luciana Esmeralda Ostetto. Foi proposto como primeiro contato com o universo das artes, uma visita ao Museu de Artes de Santa Catarina (MASC), que possui um sistema de visitação monitorada; o Núcleo de Arte-Educação (NAE); faz a orientação e a mediação entre ação pedagógica e arte-educação; produz e disponibiliza material educativo para tal fim; possui o Museu da Imagem e do Som (MIS) e o Museu Cruz e Souza.

Após este primeiro contato com a cultura local o projeto vislumbra visitas a museus de outras cidades, iniciando com visita ao Museu do Mar, em São Francisco do Sul (SC), ao centro histórico desta cidade, ao Museu Anita Garibaldi e centro histórico de Laguna (SC). Encerrando este ciclo de visitas pretende-se iniciar visitas aos museus de São Paulo: a Pinacoteca, Museu da Língua Portuguesa, Museu de Arte de São Paulo (MASP), Museu de Arte Brasileira da FAAP e Museu do Ipiranga. Este projeto está programado para o ano letivo de 2007.

PÚBLICO-ALVO

Todos os profissionais da Unidade Educativa da Creche Dona Cota, da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAINGOLD, Nadine. De estagiário a especialista: construir as competências profissionais. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. CHARLIER, E. (Orgs) *Formando professores profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? Tradução: Fátima Murad e Eunice Gurmman. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

Ação Complementar em Leitura e Literatura na Educação Infantil: um caminho para a formação do professor/educador

Maristela Pitz dos Santos

Pedagoga, especialista em Leitura, Literatura e Letramento
Diretora de um Centro de Educação Infantil de Blumenau
Professora de literatura infantil e educação infantil.
SEMED – BLUMENAU

Janela sobre a utopia

*Ela está no horizonte – diz Fernando Birri. – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.
Eduardo Galeano*

A Literatura Infantil, dentre outros suportes de textos apresentados à criança, ocupa um papel de sensibilizadora de uma geração capaz de pensar criticamente e de superar os limites das experiências já adquiridas pela sociedade. É neste sentido, que a Literatura infantil oportuniza ao ser humano a *consciência da linguagem*, o despertar, ampliar e a manifestar sua *criatividade e consciência crítica*¹.

A sensibilização para leitura do *pré-leitor*² não inicia somente com o ingresso da criança nas séries iniciais do ensino fundamental e em diferentes instituições, sejam elas escolares ou pré-escolares. É preciso reconhecer que é na primeira e na segunda infância que se dá este processo, na família, nos *CEI's*³, segmentos estes que dividem esta responsabilidade. A leitura está em torno da criança, independente da instituição em que ela esteja inserida, e dos processos formais que a ela sejam oportunizados.

É mister que se parta da concepção de leitura apontada por Paulo Freire que elenca a aprendizagem da leitura como “Leitura de mundo”, leitura que antecede a leitura da palavra, e esta dá condições a uma leitura diferenciada do cotidiano no qual se está inserido, modificando o cotidiano e o indivíduo. Diante disso, é importante mais uma vez ressaltarmos a importância da sensibilização para leitura do pré-leitor na primeira e segunda infância realizadas nas instituições de educação infantil.

¹ Termos utilizados por Coelho em sua obra: *Literatura, arte, conhecimento e vida*; p.130, que contempla uma nova visão de mundo, entendendo o ser humano como histórico e criador de cultura.

² Classificação utilizada por Coelho em sua obra: *Literatura Infantil Teoria, Análise e Didática*; p. 33.

³ Centros de Educação Infantil – nomenclatura utilizada para designar as Instituições de Educação Infantil que atendem a primeira e segunda infância no município de Blumenau.

Vale lembrar que o contato da criança com o objeto livro desde cedo é condição fundamental para que esta manifeste interesse pela leitura, oportunizando, conseqüentemente, a leitura do mundo que a cerca com mais propriedade modificando-se a partir das leituras e modificando o mundo através das mudanças ocorridas consigo.

A literatura Infantil foi por muito tempo segregada, diminuída e considerada como um gênero secundário. Recentemente desponta como alvo de atenção do mercado editorial capitalista quando reconhecem a criança, seus pais e profissionais de Educação Infantil como consumidores em potencial deste material.

É necessário destacar que nem tudo o que circula hoje no mercado editorial pode ser chamado de produção literária infantil de qualidade. Neste sentido, encontra-se editoras que diminuem e desrespeitam o público alvo a que se destina estas obras, apresentando-as carregadas de clichês e estereótipos. Demonstrando que muitas vezes a criança não tem voz nem vez e que ainda é subjugada pelo adulto.

Questões acerca dos aspectos que contemplam a sensibilização para leitura do pré-leitor em meio a primeira e segunda infância, mostram-se pouco esclarecidas para muitos profissionais da Educação Infantil assim, como para muitos pais que buscam ofertar a leitura a seus filhos. Diante dessa realidade, destaca-se a dificuldade da compreensão dos aspectos qualitativos e indispensáveis que devam estar evidenciados nas obras literárias infantis. Tal desconhecimento resulta numa oferta equivocada e meramente exploratória. Sem contar a prática histórica do literário infantil que está ainda muito envolvido com objetivos escolares, curriculares e conteudistas, carregados de pretexto pedagógico. Diante desta realidade, trabalhar com a formação dos profissionais que atendem as crianças nos espaços de educação infantil se faz necessário.

Considerando que muitas vezes é exigido do professor/educador uma formação pronta e acabada, este profissional acaba tendo que assumir uma postura não reflexiva, pautada em uma formação tradicional a qual todos nós fomos submetidos (ou ainda somos).

O rompimento com esta postura requer reflexão e estudo. Estudo no sentido de aprofundar-se nas teorias hoje discutidas pelos profissionais e teóricos da educação, reflexiva no sentido de perceber a aproximação ou distanciamento que há entre a teoria a qual estudamos e a prática que assumimos e acreditamos. Neste sentido Paulo Freire (1996) diz que:

É neste sentido que pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quando separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre ensino do conteúdo e ensino do que é e de como aprender (p. 141).

Percebemos que muitos profissionais da educação já têm seu discurso coerente, não há mais contradições, mas quando presenciamos estes profissionais em atuação prática não condiz com discurso. A falta de aproximação da teoria e prática é muito condenada pelos teóricos da educação, tão discutida, é tida quase como uma utopia. Como afirma Galeano no início desta introdução, a utopia serve para nos fazer andar e acreditarmos alcançar para então criar novas utopias e voltarmos a andar.

A ação complementar em leitura e literatura na educação infantil adquiriu a modalidade de formação continuada, pois muitos dos profissionais nela inseridos realizam discussão e estudos acerca da leitura e literatura na educação infantil há mais de dois anos. A modalidade de formação continuada tem como principal eixo o confronto da prática (muitas vezes espontaneísta) do professor/educador com a teoria. Neste sentido, pensar a formação do professor/educador da primeira e segunda infância, no que se refere à formação do leitor, é pensar primeiramente na recuperação deste como leitor, sensibilizando-o para a leitura.

A ação complementar vem propor um trabalho neste sentido e no sentido de instrumentalizar este professor/educador para que tenha as ferramentas necessárias para pensar um projeto de formação de leitores em sua instituição. Assim sendo consideramos os seguintes eixos de estudo:

- Seleção dos textos;
- Planejamento para leitura;
- Oferta da leitura;
- Coleta da recepção;
- Desdobramento após a leitura (intertextualidade, inferências...).

Todos estes aspectos precisam ser pensados e discutidos quando se quer efetivamente trabalhar no sentido de formar leitores desde a primeira infância. Como já afirmamos anteriormente, o mercado editorial trás uma avalanche de obras, porém nem

todas literárias, muitas com cunho didático/informativo. Tal fato confunde o professor/educador que não está inserido em uma política de formação continuada e acaba por consumir este tipo de material acreditando que tem um projeto de formação de leitores, quando na maioria das vezes este professor/educador não é leitor.

Enfim é fundamental destacar o papel do professor/educador/leitor neste processo de formação humana. A condição de leitor a qual o professor se encontra interferirá na formulação do projeto de formação de leitores e conseqüentemente na formação de sujeitos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS. Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CADEMATORI, Lígia. *O que é Literatura Infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- GALEANO, Eduardo. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- História social da infância no Brasil*. Organizador Marcos Cezar de Freitas. São Paulo: Cortez, 2001.
- Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Organizado por Regina Zilberman. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- LIMA, Elvira Souza. *A criança Pequena e as suas Linguagens*. São Paulo: Sobradinho, 2003.
- LIMA, Elvira Souza. *Como a Criança Pequena se Desenvolve*. São Paulo: Sobradinho, 2001.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PALO, Maria José. *Literatura Infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura & Realidade Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

Defendendo Vidas: sabores pela vida X saberes da vida

Marisa Líder

Psicopedagoga, Graduada em Ciências da Religião e Graduada em Pedagogia.
EEB. Comendador Arno Zadrosny Blumenau – SC

RESUMO Este artigo visa acentuar uma das Propostas de ação que a Escola de Educação Básica Comendador Arno Zadrosny desenvolveu no ano de 2006, através de Projetos Pedagógicos e/ou Projetos Educacionais, embasados na Teoria da Atividade, que busca um motivo a mais para que o aluno aprenda.

O desenvolvimento acentua-se quando o aluno tem uma motivação diferente para a busca do conhecimento. O ano de 2006, girou na busca contínua dessa motivação, através das poesias...do belo...da emoção. Características estas nos sonhos dos alunos da referida Unidade Escolar, que justificaram-se no Projeto: “Em defesa da vida”, Subtema: “Redescobrimo os sonhos na escola”.

Nosso entendimento da missão do ensino deve ir além do que é meramente mensurável até uma consideração de propósitos mais profundos. (Um) objetivo de fundamental importância nas escolas é ajudar as novas gerações a compreender que elas são parte de uma comunidade acolhedora. Esta percepção só vai ocorrer se a própria escola transformar-se em uma comunidade desta natureza (EISNER, 1991, p. 16).

Numa época de bastante agitação entre crianças e adolescentes, entre a copa do mundo e as eleições, eis que surge em uma Escola Estadual de Blumenau – Escola de Educação Básica Comendador Arno Zadrosny, um novo “redescobrir” de emoções. Emoções estas que perpassam o contexto escolar, mas onde os “sabores” pela vida já tinham sido esquecidos e dado lugar somente aos saberes da vida. Estes novos “sabores” pela vida, possibilitaram aos alunos que frequentam a Escola em período integral, numa jornada exaustiva de oito horas de trabalhos escolares, tendo como objetivo maior a ampliação das oportunidades de aprendizagens, “a redescoberta” de seus sonhos.

As atividades desenvolvidas, possibilitaram aos alunos através das poesias de poetas e Escritores Florianopolitanos, trabalhar questões emocionais e de sensibilidade, frente à um mundo violento, onde não há mais lugar para sentimentos, onde não há mais

lugar para os “sabores” da vida. “Redescobrir” os sonhos em pleno momento histórico, onde o ser humano não é mais assistido com o devido respeito que lhe é garantido por direito, pode representar para algumas pessoas, algo “utópico”, mas não para os alunos deste Educandário. Estes alunos tiveram como “mola propulsora” no “redescobrir de seus sonhos na escola”, a poesia de Augusto de Abreu¹, que compreende o belo, a beleza da vida, através de suas poesias.

Oportunizou-se aos alunos momentos que entrelaçaram conhecimentos científicos das diversas áreas do conhecimento, com as ampliações das oportunidades de aprendizagens, objetivo maior da educação em tempo integral. Os alunos, assim como a comunidade escolar, vivenciaram emoção, sensibilidade, beleza e amor, num tempo onde estes sentimentos estão cada vez mais esquecidos, através de construções literárias que transcenderam expectativas, demonstradas nas declamações e dramatizações de poesias; mesa redonda de perguntas e oratória; recital de poesias; acantonamento no qual alunos e professores passaram a noite na escola, dentre outras muitas atividades desenvolvidas.

Num tempo onde a população Brasileira e os meios de comunicação estão voltados e preocupados com os quilinhos a mais de Ronaldinho – o fenômeno na Copa do Mundo - ainda há esperanças e brilho no olhar de crianças. Ainda há esperanças de que algum dia os interesses se voltem à Educação e que toda a população Brasileira, assim como os nossos Dirigentes e os veículos comunicativos se prostrem aos nossos pequenos, àquelas crianças que dizem ser o futuro de nosso País.

Temos o direito de sonhar, temos a obrigação de sonhar com um novo tempo, onde a vida possa efetivamente ser a comemoração da dignidade e da alegria. Se possível, um tempo em que a poesia se dissimule no cotidiano (BUSS, Alcides).

As discussões acerca das competências comunicativas, discursivas e interpretativas nos alunos da EEBC Arno Zadrozny, vem sendo motivo de grande preocupação de toda a comunidade escolar. As dificuldades encontradas acabam gerando incapacidades em transformar estes fenômenos, tanto por parte do corpo docente quanto do discente, impedindo avanços, fazendo sempre os professores

¹ Augusto de Abreu, Poeta e Escritor Florianopolitano, membro da Sociedade dos Escritores de Blumenau, da Academia São José de Letras, da Academia Desterrense de Letras e Artes e da Associação Literária Florianopolitana.

perguntarem-se: Por que nossos alunos não aprendem o que ensinamos à eles? Esta pergunta dá margem à outras duas perguntas: Como ensinamos? E o que ensinamos?

O grande problema é que na maioria das vezes ensina-se coisas que não são reais, onde não há um motivo, nem finalidade do aprendido para sua vida. Isso acaba não envolvendo os alunos nas atividades propostas dentro de cada área do conhecimento e favorece as dificuldades comunicativas, discursivas e interpretativas de cada aluno.

O presente artigo traz o entendimento de que as situações cotidianas aliadas ao ensino-aprendizagem, cria nos alunos a necessidade de: saber alguma coisa; a necessidade em aprender alguma coisa; desenvolve neles a confiança de que podem aprender e que são responsáveis pelo próprio aprendizado. Considerando que todo ser humano busca suas realizações através das lutas e conquistas diárias, entende-se, então, que se procura realizar os sonhos, aspirações, ideais e objetivos de vida. Aprender a redescobrir seus sonhos é trabalhar o conhecimento de si mesmo, resgatando a auto-estima, seu potencial e sua valorização enquanto pessoa na família e na escola.

A Proposta Curricular de Santa Catarina propõe uma nova prática partindo da realidade da criança em busca de um novo entendimento e de um novo desenvolvimento da aprendizagem, que supere dificuldades e experiências não vivenciadas, “viajamos” neste redescobrir. Redescobrir, recriar, reinventar, refazer e refletir, refazem juntos novos conhecimentos e criam, assim, novos SABERES e novos SABORES no cotidiano escolar.

Os caminhos percorridos para que os Educadores e Educandos da EEBC Arno Zadrozny tivessem êxito em sua atividade de aprendizagem foram muitos, tendo como principal a reflexão do que é REDESCOBRIR SONHOS e o porque redescobri-los. Afinal, se vamos redescobri-los é porque já existiam e acabaram se perdendo. Nesta via a Escola teve muitos desdobramentos para atingir seus objetivos, mas a POESIA foi o pano de fundo em todos os caminhos.

Diversos caminhos foram percorridos nas diferentes áreas do conhecimento, resultando em um grande concurso interno de Poesias, que novamente fermentou nossos sonhos, e permitiu a inauguração da ALAEAZ - Academia de Letras e Artes da Escola de Educação Básica Comendador Arno Zadrozny, composta por alunos das 4^a séries 01 e 02. O objetivo da Academia é levar aos alunos das diferentes séries o gosto pela escrita, leitura e pelas Artes, transformando-as em parte do cotidiano escolar.

A ESSÊNCIA DA VIDA E A ESSÊNCIA DA ESCOLA

Nos dias de hoje, educar significa DEFENDER VIDAS e isto é tratado por ASSMANN (1998), que faz a seguinte análise: “Será que ser Educador/a é ainda uma opção de vida entusiasmante? Dá para falar em “reencantamento” da educação sem passar por ingênuo?” (p. 22). Precisa-se urgentemente tomar consciência do que é a VIDA! Descobrir na sua essência o que é a VIDA e o que se pretende dela.

Na Biociência a descoberta foi de que a VIDA é basicamente uma persistência de processos de aprendizagem, onde os seres vivos conseguem se manter de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo.

Muito interessante “ASSMANN” (1998, p. 22) que faz uma relação que os processos vitais e os processos de conhecimento são, no fundo, a mesma coisa, valendo tanto para as moléculas e qualquer tipo de forma de manifestação de vida, até para Instituições sociais. Os processos do conhecimento, explodem nos espaços do conhecimento assim, nesta brecha entre a acumulação de conhecimentos e a sua expansão, eis que surge uma educação para o todo, onde este todo sugere uma ampliação de tempos e espaços escolares.

É difícil encontrar em educação uma Lei que não faça menção à educação integral. Segundo YUS (2002, p. 7) a Educação integral é meta primordial do Sistema Educacional de uma Nação. O objetivo principal da Educação é desenvolver no aprendiz todas as suas potencialidades. O autor reitera a integralidade considerando que o ser humano é fruto de mente-emoção, corpo-espírito. Com muita propriedade Gardner, (APUD YUS, p. 7) em sua teoria das inteligências múltiplas, elucida a importância de valorizar todas as potencialidades humanas, isto é, não só a inteligência cognitiva, como vem acontecendo nos currículos atualmente.

A mudança de paradigma é fundamental. Mesmo que a Educação integral ou holística tenha estado presente na história educacional de maneira marginalizada, suas raízes estão no pensamento de Filósofos e Educadores inovadores que ao longo do século XX foram trazendo uma visão integral ou holística para a Educação. A expressão “Holismo” origina-se do grego “holon”, que faz referência a um universo integrado que não pode ser reduzido à simples soma de suas partes.

Partindo do pressuposto acima mencionado, sabemos que só o conhecimento intelectual não permite a formação de seres humanos críticos atuantes, frente a sérios problemas envolvendo catástrofes ambientais, ameaçam de bombas nucleares químicas e biológicas, eliminação de milhares de plantas e espécies animais, envenenamento

gradual da terra. A educação holística instiga nos educandos os valores éticos e morais para cuidar de si, respeitar o outro e a natureza.

É neste clima de respeito à diversidade, que na Escola de Educação Básica Comendador Arno Zadrozny vive-se um momento histórico, pois o terreno, sobre o qual levanta-se as interrogações dos alunos e educadores é basicamente a Literatura que, de uma forma ou de outra, trata das competências comunicativas, discursivas e interpretativas dos alunos. Para Barthes (APUD RESENDE, 1988, p. 19) “o livro é um mundo”. E completa: “O crítico experimenta, diante do livro, as mesmas condições de fala que o escritor, diante do mundo”.

É neste mundo da Literatura, que a poesia emergiu e inundou corações, transformando a realidade já conhecida, transcendendo a imagem de mundo. O escritor que acrescenta algo ao mundo, através do que ele cria, na certa, atinge aquilo que queria. “A vida também é para ser lida”. Guimarães Rosa (APUD RESENDE, 1988, p. 18), mais do que isso, pois só vamos trabalhar em defesa da vida, numa perspectiva de Educação integral, assim que se consiga “re-ler” as obras e “re-ler” a vida.

Estamos vivendo um novo cenário na educação. Os professores já não podem ser meros repassadores e reprodutores de conhecimentos, haja vista que estamos diante do desenvolvimento viril das ciências e das tecnologias. Compreender a docência como profissão sobrepõe a repetição de um manual ou decorar regras gramaticais.

Refletir a prática pedagógica implica imprescindivelmente, na viabilização de uma sociedade igualitária democrática que consiste em aprender, discutir, argumentar, construir coletivamente formas de superar conflitos, que envolvem em viver dignamente numa sociedade preocupada em diminuir a violência, a corrupção, a exclusão, a fome, a guerra e a degradação do meio ambiente.

CONCLUSÃO

O projeto Em defesa da vida/Redescobrimo os sonhos na Escola, possibilitou a Educadores e Educandos da Escola de Educação Básica Comendador Arno Zadrozny, uma transformação da realidade social e escolar de cada Educando, bem como de Educadores, pois estes puderam vivenciar situações e momentos antes esquecidos e adormecidos.

Redescobrir sonhos... Os mais diversos sonhos regaram a vida Escolar de toda a Comunidade Escolar. Acendeu corações e sentimentos inimagináveis na vida de cada

um, dando um sabor e um colorido diferente a seres humanos que antes somente se preocupavam com os saberes científicos, que mesmo essenciais na vida de cada Educando devem ser integrados aos sabores pela vida. A Poesia redirecionou alvos e foi a combinação mais harmoniosa para a efetivação do ensino aprendizagem.

É fundamental estar atento às transformações do mundo, do seu país, na atualidade geral, na realidade de alunos e educadores, ensinar e aprender a pensar, estimular debates, dar opiniões sem impor, estar em movimento permanente e constante, estudando, aperfeiçoando-se, qualificando-se, para exercer de maneira cada vez melhor a situação do momento, procurando conhecer, o quanto possível, particularmente cada um que educa e cada um que aprende, com um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Tais observações representam a perspectiva de quem tem a experiência das cenas do dia-a-dia (os Educadores), que apesar de lutarem muito frente às dificuldades, ainda ouvem que Educação Integral, numa Escola de tempo integral, é como depósito, ou lugar que os Pais possam trabalhar e deixar seus filhos, com almoço aos cuidados de Educadores ainda sem uma formação adequada ao tempo integral. A questão da aprendizagem, ou seja, da ampliação das oportunidades de aprendizagens para os Pais, fica em segundo plano.

Trata-se de um campo de tensões no qual manifesta-se a con(fusão) entre as estruturas e os sujeitos, o que dificulta a reflexão e o aprofundamento do debate. Esta realidade caótica evidencia um confronto de tendências opostas entre os adeptos, aos defensores e aos espectadores da Educação Integral.

Por outro lado, constatamos mudanças. De postura, de concepções e atitudes por parte de educadores, pesquisadores, agentes sociais, formadores de opinião e do público em geral. Estas mudanças embora sejam de pequenas proporções, já se traduzem no reconhecimento e na afirmação de direitos, na abertura para inovações no campo teórico-prático e na assimilação de valores, princípios e metas a serem alcançadas.

O que se espera, portanto, é propor ações e medidas que visem assegurar os direitos conquistados, a melhoria da qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras físicas e atitudinais, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos, entre outras possibilidades.

Nesta perspectiva se potencializa um movimento de transformação da realidade para se conseguir reverter a visão que ainda se tem de escola em tempo integral e,

assim, os Educadores firmam-se, cada vez mais, em atividades de aprendizagens, que possibilitam aos Educandos uma motivação maior para estarem durante mais quatro horas diárias no recinto escolar e que estas horas sejam aproveitadas e trabalhadas da melhor maneira possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação infantil, ensino fundamental e médio: Formação docente para Educação infantil e séries iniciais.*—Florianópolis: COGEN, 1998.

RESENDE, Vânia Maria. *O menino na Literatura Brasileira.* Ed. Perspectiva. SP; 1988.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: Rumo a Sociedade Aprendiz.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

YUS, Rafael. *Educação Integral. Uma Educação Holística para o século XXI* – Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências Múltiplas na sala de aula* . Porto Alegre: Artmed, 2001.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Uma prática para o desenvolvimento das Múltiplas Inteligências: Aprendizagem com projetos.* São Paulo: Érica, 1998.

O Lúdico na Proposta Político-Pedagógica do Ensino Fundamental de Nove Anos: com qual concepção de infância?

Ms. Vera Lúcia dos Passos Fagundes

Mestre em Educação pela PUC de São Paulo
GERED – Gerência Regional de Educação de Blumenau
velusol@gmail.com

RESUMO O presente trabalho apresenta um recorte do projeto de pesquisa cujo objetivo é aprofundar o conhecimento sobre a realidade da Escola de Educação Básica para trazer subsídios às teorias já existentes, a partir da verificação no cotidiano escolar. Pretende-se analisar como está sendo (será) articulada no Ensino Fundamental de nove anos a indicação do lúdico na proposta político-pedagógica, considerando-se a possibilidade de (re)construção teórica-prática da concepção de infância.

Palavras-Chaves: Ensino Fundamental, Políticas, Lúdico, Concepção de Infância.

1 INTRODUÇÃO

Considerando-se algumas questões que estão inquietando os educadores da região de Blumenau – SC, o presente trabalho apresenta um ensaio de projeto de pesquisa com o seguinte tema: **O lúdico na proposta político-pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos: com qual concepção de infância?** Indicando como ação imediata, o encaminhamento da criança de seis anos, como ingressante na 1ª série dos anos iniciais.

É importante considerar a criança de seis anos como oriunda da Educação Infantil e, em consonância com a antecipação do seu ingresso no Ensino Fundamental, está indicado o “lúdico” nas propostas apresentadas em documentos redigidos desde o âmbito nacional pelo (Ministério de Educação e Desporto/MEC) até o âmbito estadual (Secretaria Estadual de Educação/SEED) e, por conseguinte, devendo-se estender ao âmbito escolar através de políticas que emanam do Projeto Político Pedagógico/PPP.

Em um dos documentos emitidos pelo MEC, consta que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, tem como objetivo “assegurar à todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais - MEC - 2005).

Apresentado o tema, passo a expor minha inquietação pessoal que decorre das atividades profissionais que exerço na Gerência Regional de Educação (GERED), localizada na cidade de Blumenau no Estado de Santa Catarina. No exercício da função de Consultora Educacional, tenho acompanhado, inquietamente, o movimento que antecede a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na escola. Tal fato me desafia a pesquisar sobre uma das questões intrínsecas à problemática que envolve o tema: considerando-se a indicação do lúdico na proposta político-pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos com qual concepção de infância entendida pela escola.

No decorrer da minha trajetória profissional, ao exercer a função de orientadora de práticas de ensino e de trabalhos de conclusão de curso no ensino superior, especificamente como docente em Cursos de Pedagogia em âmbito da graduação, tanto em cursos presenciais quanto em cursos a distância, e também no Curso Progestão em nível de pós-graduação, tive a oportunidade de conviver com uma maioria de alunas que demonstraram o encantamento pelo lúdico ao desenvolverem os seus trabalhos, o que certamente contribuiu para me encantar também.

2 PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA

Anterior à proposta de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, reconhecidamente, o Brasil já vinha avançando quanto à viabilização de acesso e permanência das crianças na escola, considerando-se dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística /IBGE apresentados no documento: Orientações Gerais (MEC: 2005), onde está indicado que, aproximadamente, 97% de crianças em idade escolar estão freqüentando a sala de aula.

Contudo, vale dizer que dados referentes a resultados de pesquisas, têm demonstrado que faltam elementos que atendam às demandas que sugerem mais efetividade na qualidade de ensino, o que pode estar relacionado ao seguinte: o direito à educação não corresponde por si só, ao acesso e permanência do aluno na escola sem o devido investimento naquilo que corresponde à essência do objetivo educacional, ou seja, a formação humana. Diante do exposto, sugere-se a viabilização da melhoria da qualidade do ensino oferecido no Ensino Fundamental, que ofereçam de fato ‘maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla’.

Para Weiduschat (2005), na escola a arte, a poesia e a brincadeira deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural.

Em face do exposto, cabe apresentar duas questões:

a) com qual concepção de infância a escola recebe a criança de seis anos que vem para o Ensino Fundamental de nove anos?

b) qual o significado para a escola da proposta político-pedagógica que na prática deverá assegurar à todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla?

Sejam quais forem as respostas, há de ser considerado que é a criança de seis anos que está chegando à escola e, indubitavelmente, o caminho já percorrido não deve sofrer rupturas, isso sem citar as implicações de ordem organizativa dos tempos, dos espaços, do zoneamento das escolas para a matrícula, do acordo entre as redes públicas de ensino, dentre tantas outras questões. Tenha vindo da educação infantil ou de outra instituição, como por exemplo, diretamente da família, os desafios apresentados para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos são diversos, dos quais citamos um, a nosso ver, de importância primordial, que corresponde à indicação do lúdico na proposta político-pedagógica da mudança curricular do Ensino Fundamental de nove anos e com qual concepção de infância entendida pela escola.

Em face ao entendimento de que a concepção de infância é construída historicamente, a inserção do lúdico deve estar em consonância com uma proposta de reconstrução da concepção de infância, considerando-se principalmente aquilo que traz de comum, ou seja, a natureza do ser criança e as reações delas, mesmo que pertencentes aos mais diferentes contextos e épocas.

Quanto à natureza da criança, neste projeto apresentam-se, dentre outras, duas invariáveis citadas por Luz (2002):

- 1) A criança e o adulto têm a mesma natureza;
- 2) Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.

Quanto à reação das crianças, apresentam-se, dentre outras, três invariáveis, também citadas por Luz (2002):

- 1) A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias;

- 2) A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente a uma ordem expressa;
- 3) Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que em particular ele não o desagrade, toda atitude coerciva é paralisante.

É importante destacar que no Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (Lei 8.069/90) está designado como criança, um ser humano em desenvolvimento de até doze anos de idade; Contudo, neste projeto, está em questão a idade da criança de seis anos, por ser essa a faixa etária para o ingresso oficial no Ensino Fundamental, conforme a legislação em vigência no Brasil.

Sendo assim, este projeto de pesquisa propõe inicialmente, a investigação acerca do Projeto Político Pedagógico/PPP da escola no sentido de identificar o lúdico na proposta político pedagógica, a saber, em correspondência com a concepção de infância que tem e a que deseja (re) construir, a compreensão de educação como processo de formação do ser humano nas suas múltiplas dimensões; com a formação profissional do professor que trabalha (irá trabalhar) na 1ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, relacionando os antecedentes que o produziu considerando-se o conhecimento que este possui acerca do processo teórico-prático, o que pressupõe a necessidade de formação continuada dos professores envolvidos.

Para tanto, serão considerados os seguintes aspectos como eixos norteadores da investigação:

- a política que emana do PPP para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos suscitando um movimento em busca de significações em face da mudança curricular;
- o lúdico na proposta político-pedagógica e a importância deste no desenvolvimento infantil considerando-se a faixa etária dos seis anos de idade, relacionando a concepção de infância que se tem e a que se quer (re)construir;
- a dinâmica vivida na escola, incluindo-se o pensar e o fazer do professor que atua (irá atuar) na 1ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, levando-se em consideração que não está desarticulada de um conjunto de decisões que partem das políticas públicas e da concepção que se (des)estruturam a partir e sobre estas, o que certamente

irá encaminhar à formação continuada dos professores que estão envolvidos, na mudança curricular.

Tomando-se como base a indicação do lúdico na proposta político-pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos, com qual concepção de infância, há de ser considerado o professor como mediador. Por isso, este projeto apresenta como premissa a reflexão sobre o conceito de lúdico e a importância deste para o desenvolvimento infantil e a (re) construção teórico-prática da concepção de infância, o que encaminha para a seguinte questão de pesquisa apresentada na forma de itens:

- a) qual a importância do lúdico para o desenvolvimento humano (infantil) e para a (re)construção da concepção teórico-prática de infância;**
- b) como está sendo (será) articulado na escola, o lúdico na proposta político-pedagógica em face da mudança curricular do Ensino Fundamental de nove anos;**
- c) e até que ponto os antecedentes históricos que produziu o professor, são determinantes nas fases sucessivas do seu percurso como mediador no processo de inserção do lúdico na proposta político-pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos?**

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 BREVE REFLEXÃO SOBRE CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Numa perspectiva histórica sobre a infância na Europa, os estudos de Philippe Ariès (1986) em seu livro *História Social da Criança e da Família*, revelaram a idéia de infância, no sentido de diferenciação do adulto.

De acordo com este autor, na Idade Média, assim que a criança tornava-se mais autônoma em relação aos cuidados da mãe ou da ama, logo era inserida na sociedade dos adultos, participando dos seus trabalhos e jogos. As crianças adquiriam seus conhecimentos junto aos adultos, sendo entregues às famílias, muitas vezes desconhecidas, para serem educadas, prestarem serviços domésticos ou aprenderem algum ofício. A escola da Idade Média não se preocupava especificamente com a criança. Segundo Ariès (1986)

foi a partir de uma série de mudanças na sociedade, ascensão da burguesia, difusão do impresso e crescente interesse pela alfabetização e moralização

que a separação ocorre. A criança deixa de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles, sendo separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (p. 11).

As condições impostas às crianças, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada; vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. Mas as desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e enquanto categoria social. Os estudos de diferentes áreas, ao longo da história, têm permitido pensar a infância sob vários enfoques e os Direitos da Criança, que foram aprovados pelas Nações Unidas, numa Convenção em 1989, têm servido como anúncio e denúncia da situação em que se encontram as crianças dos diferentes contextos sociais, econômicos, religiosos e culturais. Embora nada disso tenha sido suficiente para garantir uma melhora das condições de vida de muitas crianças, pela inconsistência das políticas para a infância, não se pode desconsiderar esta especificidade.

Ainda que imaginemos a infância como um tempo comum quando e onde todas as crianças o vivenciam de forma homogênea, não é possível afirmar que todas as crianças vivenciam as mesmas experiências.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005)

O conceito de infância no novo tempo, perpassa pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade; no mundo adulto, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas, delineando-se um conceito de infância em um novo tempo (p. 51).

Para Sarmiento e Pinto (1997), há necessidade de se pensar a criança como um ser simultaneamente singular e social; isto significa que é preciso considerar dois pontos – da homogeneidade e da heterogeneidade – para não negar nem a individualidade nem o contexto na qual ela se insere. O estudo da criança sem levar em conta o contexto social ao qual pertence, não demonstraria as diferenças essenciais nos diversos modos de agir das crianças.

3.2 BREVE CONCEITO DE LÚDICO

A ludicidade é um assunto que tem conquistado espaço nos mais diversos setores da sociedade. As atividades lúdicas fazem parte da vida do ser humano e, em especial, da vida da criança, desde o início da humanidade.

Iniciando o estudo sobre o lúdico, se faz necessário ter bem claro os conceitos das palavras: jogo, brinquedo e brincadeiras, pois o ato de brincar, de jogar, é a linguagem natural que a criança utiliza desde muito pequena para compreender o mundo que a cerca, podendo-se afirmar que o lúdico é uma necessidade inerente ao seu desenvolvimento.

Para Marcellino (1990) “o lúdico é um meio de expressão para a criança, ou melhor, o seu meio de expressão fundamental; expressão simbólica e de experiências de desejos” (p. 77). Segundo Lebovici & Diatkine (1985) “o homem somente se completa quando joga” (p. 16). Vejamos como esses termos são definidos no dicionário Larousse (1982):

Jogo = ação de jogar; folguedo, brincadeira, divertimento. Seguem-se alguns exemplos: Jogo de futebol; Jogos Olímpicos; Jogo de Damas, Jogo de Azar; Jogo de Palavras; Jogo de Empurra, etc.

Brinquedo = objeto destinado a divertir uma criança.

Brincadeira = ação de brincar, divertimento.

Segundo o dicionário Aurélio (1986) a palavra lúdica (de lud+(i)+(ico) é referente ao que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos, a atividade lúdica das crianças.

Tanto para Vygotsky (1984), como para Piaget (1970), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imaginação se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos.

Piaget (1970) cita, em diversas de suas obras, fatos e experiências lúdicas aplicados a crianças, e deixa transparecer claramente seu entusiasmo por esse processo. Para ele, os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar as energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o seu desenvolvimento intelectual.

Assim, segundo Wallon (1995) o trabalho a partir da ludicidade abre caminhos para envolver a todos numa proposta interacionista, oportunizando o resgate de cada potencial e melhorando o tónus da criança. A partir daí, cada um pode desencadear estratégias lúdicas para dinamizar seu trabalho que, certamente será mais agradável e prazeroso.

4. BREVE CONSIDERAÇÃO

Educar ludicamente tem uma significação muito abrangente, está presente em todos os segmentos da vida, pois combina e integra a mobilização das relações funcionais ao prazer de interiorizar o conhecimento e a expressão de felicidade que se manifesta na interação com os semelhantes. A preservação do prazer na atividade, através da qual a criança também deve aprender, pode depender da habilidade da pessoa.

O aluno pode não gostar de estudar, mas gosta de aprender e quando o estudo é dirigido a base de reiteradas cobranças forçadas, ocorre a desmotivação pela busca do conhecimento. Nesse caso, o jogo ajuda a construir novas descobertas desenvolvendo e enriquecendo personalidades e simbolizando um instrumento pedagógico.

A educação lúdica, em sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente possibilita um crescimento sadio, enriquecendo permanentemente, integrando-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento.

Sendo assim, a ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas como ações com objetivos distintos. O jogo e a brincadeira são por si só uma situação de aprendizagem. As regras do jogo através do qual se processa a imitação do mundo adulto por exemplo, favorecem portanto o desenvolvimento humano (infantil).

É necessário, portanto (re)conhecer quem é o aluno que vai chegar à escola, antes de tudo, recebendo-o como criança e entendendo-o como um ser social e histórico, que apresenta diferenças de procedência social, etnia, econômica, cultural, família, de gênero entre outras que precisam ser reconhecidas e respeitadas, garantindo assim seus direitos individuais considerando o contexto social no qual a criança está inserida

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de, *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1995.
- AURÉLIO, Buarque de Holanda; FERREIRA e J.E.M.M. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Editores, 1986.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Orientações Gerais*. Brasília, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos*. 3º relatório do programa. Brasília: Maio 2006.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.
- LAROUSSE, Koogan. *Pequeno Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse*. Rio de Janeiro: Larousse, 1982.
- LEBOVICI, S; DIATKINE, R. *O significado e função do brinquedo na criança*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LUZ, G. O. F. da. *A formação de formadores nos cenários da “Região Metropolitana de Curitiba”*; das resistências aos fatos. Curitiba, 2002. 279 p. tese (Doutorado em Meio ambiente e desenvolvimento) – Universidade Federal do Paraná).
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. São Paulo: Papyrus, 1990.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Trad. Dirceu Alcioly Limndoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro, São Paulo: Forense, 1970 (Edição Original 1969).
- PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: *Teorias psicogenéticas em discussão*. Yer de La Taille, Marta Khol de Oliveira, Heloysa Dantas – São Paulo: Summus, 1992
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005
- SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceito, delimitando o campo. In: *As crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Portugal. Dez. 1997: 07-30
- WEIDUSCHAT, Íris. Didática e Avaliação. *NEAD - Associação Educacional Leonardo da Vinci*. Indaial: Ed. ASSELVI, 2005

Infância, Cultura e Alteridade: pistas para pensar o currículo

Débora Cristina de Sampaio Peixe

Pedagoga, Mestre em Educação pela UFSC
professora colaboradora do Curso de Pedagogia da UDESC

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem - Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas

RESUMO Este artigo tem o objetivo de contribuir para o debate sobre a infância, a cultura e a alteridade, reunindo algumas pistas para pensar o currículo nos primeiros níveis da Educação Básica, a partir da contribuição de alguns estudiosos do tema proposto para a palestra¹.

De início, pontuamos brevemente alguns marcos na trajetória brasileira relacionados à temática do currículo. E para tal, nos valem dos estudos e das pesquisas do Grupo de Trabalho de Currículo da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), do documento do MEC Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996), de autores como Arroyo (2001), Casali (2005), Kramer (2005), Macedo (2007) e Antônio Flavio Moreira (1997; 2006), que muito têm contribuído para o debate do currículo – espaço, segundo este autor, onde de fato as coisas acontecem.

Moreira (1996) explica que, desde a década de 70, o currículo tem sido objeto de discussões no Brasil. Havia forte influência do tecnicismo americano, o que se coadunava com o contexto político da época. Então, a preocupação com técnicas de planejamento, de avaliação e de implementação de currículo, era bastante difundida.

Também o documento do MEC (1996), aborda em sua introdução sobre as discussões situadas na década de 1970 e começo dos anos 1980, o tema currículo para a Educação Infantil no Brasil, inicialmente para a pré-escola e posteriormente também para a creche. Neste período, intensificam-se os debates sobre as funções das instituições de educação infantil e inicia-se o delineamento de um projeto político-

¹ Artigo escrito para a palestra sobre Currículo – XIX Simpósio Catarinense de Administração em Educação e VII Seminário Estadual de Políticas e Administração da Educação – Infância, Gestão e Currículo, em Blumenau/SC.

pedagógico para a área em resposta às práticas assistencialistas, bem como aos processos de “escolarização”².

A partir da década de 1980, as discussões se aprofundaram não só na área da Educação Infantil, como também no Ensino Fundamental. Surgiram dois grupos: um deles ligado a Saviani, na PUC/SP e outro a Paulo Freire. Esses grupos se opunham em muitos pontos, mas possuíam a preocupação com o conhecimento escolar e também um compromisso político evidente, ainda que nos dois casos as abordagens fossem distintas. O primeiro grupo discutia a transmissão crítica do chamado saber sistematizado, partindo da premissa de que era preciso dar aos alunos das escolas populares as mesmas chances que os alunos de outras escolas. O segundo, discutia o conhecimento e a escola com base nas experiências com educação popular, com base na realidade do aluno e no processo de conscientização (MOREIRA, 1997).

A Constituição Federal de 1988 representa um marco, pois reconheceu à criança pequena o direito à educação em creches e pré-escolas. No plano legislativo, além da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (que reafirma princípios de direitos da infância e adolescência outorgados pela Constituição), ocorre a tramitação nas Câmaras Federais de projetos de Lei (em especial a LDB) que regulamentam e especificam o direito da criança pequena à educação, reconhecido pela Constituição de 1988.

Na década de 90, com a intenção de avançar na implementação de diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994), o MEC, por intermédio da Coordenação Geral de Educação Infantil, definiu como ação prioritária o incentivo à “elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil” (1996, p. 8).

Para tal empreendimento, era necessário realizar um diagnóstico acerca das propostas curriculares em curso nas diversas unidades da federação e desenvolver ações metodológicas que pudessem subsidiar as instâncias executoras da Educação Infantil na análise, avaliação e/ou elaboração de suas próprias propostas pedagógicas/curriculares,

² Sobre este tema, ver CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. *Creches e Pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993 e KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1989 e outras produções da área.

partindo de uma discussão conceitual sobre o que é currículo ou proposta pedagógica em educação infantil.

Neste sentido, o documento sublinha as seguintes perguntas: Como tratar uma sociedade onde a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, onde o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças – de faixa etária, étnicas, culturais e que, concomitantemente, respeite os direitos fundamentais das crianças?

A popularidade das discussões sobre currículo toma outras proporções, com a proposição dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNs) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O governo, naquele momento, mesmo sem discutir a questão, como se esperava, preocupou-se em reformular os currículos dos diferentes níveis.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000) a proposta dos RCNs, põe em questão os princípios orientadores da organização curricular para a educação infantil, com a preocupação de romper hegemonias que só poderiam ser impostas por meio de silêncios, interdições e pela propagação de um enfoque parcial, que não reflete o conjunto das pesquisas e estudos da área e, como outros estudiosos da área costumam dizer: um lamentável desvio de rota.

O autor questiona: “qual o lugar da educação infantil? Como caracterizá-la? Qual a sua relação com o ensino fundamental?”. De acordo com Arroyo (2001, p. 27), os objetivos dos PCNs, se propõem formar o ser humano na sua totalidade, mas criam uma grade das áreas do conhecimento e continua tudo fragmentado.

Ainda na década de 1990, formou-se e consolidou-se um grupo de pesquisadores, especialistas e estudiosos de currículo, o que foi bastante facilitado pelo GT de Currículo da ANPED. O campo de currículo foi ganhando terreno.

Moreira, um dos integrantes deste grupo, aponta que a valorização do currículo por parte do governo ocorre por ser o currículo um elemento de controle muito forte na escola e, no momento em que você deseja transformá-lo, garantir a sua qualidade, avaliar o trabalho realizado, modificá-lo, o currículo é um elemento extremamente importante. Segundo Moreira (2006):

Há muitas clarezas de que hoje nós não temos cultura, mas sim culturas. (...) Tradicionalmente, a escola tem sido o espaço de transmissão de uma cultura hegemônica e hoje, no momento em que a escola recebe alunos de diferentes grupos culturais, isso se desestabiliza. Alguns alunos sentem que a sua voz não é contemplada, ou seja, que a sua voz é silenciada, sentem que suas manifestações culturais não adentram a escola. (...) Estamos calando aqueles

alunos, estamos dizendo a eles: o que vocês sabem, o que vocês vivem, como processo cultural, não tem valor. (...) A idéia de que todo fenômeno social se passa na cultura, envolve significados, tudo isso em resumo, tem propiciado a revisão da cultura escolar, estimulando a escola a acolher diferentes culturas, a analisar as relações de poder entre elas e a criticá-las (p. 6).

O autor explica que, recentemente, o foco se deslocou um pouco mais para questões de cultura e de identidade. O currículo passou a ser entendido como *artefato cultural*. A discussão do conhecimento continua presente, mas associada à visão do currículo como uma construção cultural, como um espaço produtor de identidades. Esse espaço – o currículo – sempre girou em torno do conhecimento, das experiências que são usadas para ensiná-lo e aprendê-lo, das relações que se estabelecem nesse processo e dos resultados que se tem em termos de construção das identidades dos alunos. Temos a discussão da identidade no campo da sociologia, da antropologia, da comunicação e da psicologia.

Uma boa noção de Cultura é a formulada pelo antropólogo Clifford Geertz (A interpretação das Culturas, p. 15) parodiando Weber (1864-1920): um conjunto de teias tecidas pelo homem às quais ele próprio vive amarrado. Pensemos nesse conjunto de teias como modos particulares de se criar, reproduzir e desenvolver a vida humana em comunidade (Dussel, p. 636), portanto aquilo que denominamos *êthos* (de onde deriva a ética). Nessa perspectiva, tudo é cultura, inclusive o mercado moderno e as tecnologias. Porém, assim como Casali (2005), tomamos esse conceito em seu sentido mais originário, ao afirmar que o distanciamento da Escola com relação à cultura corresponde a seu distanciamento da vida em suas mais ancestrais formas de criação, reprodução e desenvolvimento.

De acordo com Casali, desde o iluminismo, no século XVIII, os alemães têm uma expressão forte para formação: *Bildung* (literalmente: enquadramento). Para o autor, ninguém é órfão de formação: nascemos e crescemos formados (numa linguagem mais contemporânea, formatados) dentro de determinada cultura, contudo, a escola costuma requerer como condição de entrada e permanência uma des-formação das culturas de origem para que ela realize uma re-formação do sujeito. Dessa forma, o poder da escola se constitui, por princípio, *contra* as culturas de origem e *contra* os sujeitos.

O currículo tem que ser entendido segundo Sacristán (2000) como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar. Neste sentido, é construção sócio-histórica que

envolve diferentes atores sociais e que ao se referir à educação e à pedagogia, está se referindo necessariamente à formação cultural: experiências com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a arte, as dimensões ética e estética.

Kramer, na Tese *Por entre as pedras, arma e sonho na escola: leitura, escrita e formação de professores* (1993), aprofundou a concepção de que o pedagógico tem, na base, uma dimensão cultural. Contudo, alerta que a área da educação é um campo minado de dicotomias que, com frequência, colocam os professores diante de opções ilusórias que os impele a decidir por um entre dois pólos pretensamente opostos.

Segundo a autora (2005):

Cria-se, assim, a necessidade de fazer escolhas fictícias entre aspectos indissociáveis: a educação é comprometida com a busca da verdade ou com a utilidade? O objetivo mais importante da ação educativa é o desenvolvimento da criança ou a aquisição de conhecimento? A criança é ingenuidade ou perversão? O que enfatizar na escola: razão, cognição, ciência ou sentimento, paixão, afetos? Dever, obrigatoriedade, hábito, ou gosto, prazer, fruição? O currículo deve centrar seu eixo no produto ou no processo? No conteúdo ou na forma? No conhecimento ou no método? E o melhor método: é o lógico ou psicológico? Analítico ou sintético? E nós: somos sujeito ou objeto? E o que prevalece: o indivíduo ou a coletividade? A totalidade ou a singularidade? O cotidiano ou a história? (p. 62).

Para Arroyo (2001), há uma preocupação exacerbada com o futuro das crianças e dos jovens. O autor se pergunta: E o presente? Os discursos futuristas e os programas sempre começam: apontando o que o professor deve ensinar para preparar o jovem para o mundo do trabalho, para as novas tecnologias, para o mercado, para o futuro... “O que sabemos sobre a infância? Sobre a criança? Pouco sabemos da infância, da adolescência que educamos” (p. 17).

O autor questiona se quando discutimos renovação de currículo, metodologias, didática, estrutura e funcionamento da escola, nos perguntamos sobre teoria pedagógica, sobre voltar ao passado para vermos o sujeito humano em processos históricos de humanização, processos complexos sobre os quais as ciências humanas vêm refletindo por séculos.

Em vez de fazermos do tempo de escola um tempo de dignidade e humanização, a obsessão pelos conteúdos, pelo domínio de habilidades pode torná-lo um tempo a mais de exclusão, rejeição, humilhação. Desumanização. Os índices de evasão, reprovação, defasagem... São índices de como a escola popular reproduz a mesma desumanização de tantos outros tempos e espaços de reprovação social da infância popular. Ou nós conhecemos e entendemos um pouco mais da infância real, da infância vivida, das crianças que freqüentam nossas escolas ou não seremos

educadores. Não se trata de humanizar para ensinar, se trata de ensinar para humanizar. Esse é o foco da pedagogia. A pedagogia está tão preocupada com as aprendizagens, que o resto é apenas meio. Temos que inverter a relação (ARROYO, 2001, p. 26).

O ser humano, ser de conhecimento, também é um ser de valores, de cultura. A escola pensa na criança, no adolescente como um sujeito ético?

Formar sujeitos éticos. A escola está entretida com as habilidades e as competências do mercado e esqueceu que cada criança, cada ser humano é um sujeito ético e que aprender a ser sujeito ético é tão complicado ou mais do que aprender a ler, a escrever, a contar. E mais tarde... Falta ética na política, falta ética no orçamento, falta ética entre os senadores, falta ética na economia. Algumas dimensões humanas faltam na escola. Não quero dizer que a escola sozinha vai mudar tudo isso. Estou querendo dizer que a ética é muito séria. Que os valores de uma sociedade impregnam os conhecimentos, as competências, as tecnologias, as ciências, a política, o espaço, a história e que isso poderia ser objeto de nossa pedagogia, da nossa formação (ARROYO, 2001, p. 28).

Gusmão (1999) contribui acerca desta questão, convidando ao debate, Brandão (Apud GUSMÃO, 1999, p. 42) que diz: “nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou”, e Larrosa, completa:

aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos (...) têm como função fazer os loucos entrarem em nossa razão, as crianças em nossa maturidade, os selvagens em nossa cultura, os estrangeiros em nosso país, os delinquentes em nossa lei, os miseráveis em nosso sistema de necessidades e os marginalizados e deficientes em nossa normalidade.

É neste sentido que a cultura e a alteridade revelam muitas linguagens presentes no social e que, contudo, se fazem invisíveis aos olhos e insensíveis aos ouvidos, sobretudo porque “nossa percepção encontra-se cativa de nosso pensar por princípios e valores de nossa cultura, tidos por nós como universais, verdadeiros, legítimos e únicos” (GUSMÃO, 1999, p. 42).

Para a autora, educar envolve interesses, dominação, exploração, desvelando a existência do poder e seu exercício sobre indivíduos, grupos ou sociedades tidos como diferentes e, sendo assim, tem sido a forma pela qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se crê natural, universal e humano.

Para concluir, consideramos as contribuições de Gusmão e dos demais autores citados neste artigo, conjuntamente com outras vozes, as vozes dos diversos sujeitos que

participam deste evento³, além das próprias crianças com as quais interagimos, nos ajudar a pensar, sobre o contexto no qual estamos inseridos, nesta década cujas reflexões permeiam o debate em torno do *currículo* para a educação infantil⁴ e para o ensino fundamental (agora de nove anos).

Como dizia Guimarães Rosa, em epígrafe no documento Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais, “... mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou”. E o que a vida quer da gente, como diz o escritor, é coragem. Além de coragem, podemos incluir o nosso respeito à(s) infância(s), à(s) cultura(s), à alteridade e às diferentes vozes, cada vez que nos encontrarmos para pensar, teorizar, pesquisar, discutir e colocar em prática nossos currículos e nossas propostas pedagógicas coletivas⁵.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. Escola do século XXI? Indo ao reencontro do passado. *Revista de Educação CEAP*. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. n. 33. jun/ago/2001. Salvador: CEAP, 2001. p. 19- 26.
- CASALI, Alípio. Escola: conhecimento, poder e emancipação. *Revista de Educação CEAP*. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. n. 47. fev/2005. Salvador: CEAP, 2005. p. 17- 29.
- DUSSEL, E. Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS. Orientações Gerais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Brasília, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GUSMÃO, Neusa Maria de. *Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro*. Cadernos de Pesquisa. Jul/1999, n. 107.p. 41- 78.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GUIMARÃES ROSA, J. *Grande Sertão Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

³ Os sujeitos citados constituem o público alvo do evento, conforme consta no folder.

⁴ Vale lembrar que antes de utilizar ou não a nomenclatura currículo, quando se trata de educação infantil (e outras terminologias bastante difundidas e oriundas do contexto do Ensino Fundamental), é relevante que não percamos de vista a especificidade do trabalho na Educação Infantil que está intimamente relacionada com a nossa concepção de criança(s) e de infância(s). É também pertinente esclarecer que a perspectiva da relação de continuidade que envolve a educação infantil e o ensino fundamental nos parece coerente com o sugerido dos autores que constituíram as bases teóricas deste texto.

⁵ Falamos em currículos e propostas pedagógicas no plural, pois entendemos que possamos nos servir de modelos e referenciais diversos e não há um modelo único, exclusivo e homogêneo. A discussão e elaboração de currículos e propostas pedagógicas (que não são permanentes), ocorrem em diferentes contextos e através da interação e da mediação de diferentes sujeitos históricos.

KRAMER, Sônia. Direitos da Criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. Cortez, 2005.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; PALHARES, Marina Silveira. *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 51- 65.(Coleção Polêmicas de nosso tempo)

MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas, Papirus, 1997.

_____. Currículo: espaço de identidades. Entrevista. *Presente!* Revista de educação. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. n. 52. mar/2006. Salvador: CEAP, 2006. p. 5- 10.

PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SARMENTO, Manuel.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. (Coord.) *As crianças, contextos e identidades*. Coleção Infans. Universidade do Minho. p. 9-28.

Organização do Espaço em Ambientes Escolares para Crianças Pequenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 Anos

Julice Dias

Universidade Regional de Blumenau

judias@furb.br

RESUMO O presente estudo relata a construção de uma proposta educacional para o primeiro ano e a primeira série do Ensino Fundamental de 9 anos da Rede Municipal de Ensino de Timbó-SC. A perspectiva teórico-metodológica que fundamenta a proposta é a abordagem *High Scope*, cuja premissa pedagógica é de que adultos e crianças podem partilhar o controle dos espaços e ambientes no dia-a-dia educativo da escola. Tal premissa busca de fato constituir a estruturação e organização do planejamento educacional em torno do esquema planejar-fazer-rever-replanejar, favorecendo o envolvimento e a co-construção entre adultos e crianças nos cenários e nas interações cotidianas.

ESPAÇOS E AMBIENTES

Estudos centrados na qualidade dos espaços/ambientes (CARVALHO e RUBIANO, 1995; ZABALZA, 1998), revelam como, no cotidiano das instituições, a organização dos espaços/ambientes é negligenciada no conjunto dos elementos que constituem o planejamento educacional.

Tendo em vista essa problemática, frente ao desafio imposto pela ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos, conduzi um trabalho de assessoria pedagógica, com ênfase na organização dos espaços/ambientes, com seis unidades escolares de Timbó, desde fevereiro de 2007.

Durante um semestre, em encontros quinzenais, problematizei, refleti e provoqueei professoras de referência das referidas turmas e professores de Educação Física, bem como profissionais responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação, sobre a organização do trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem das crianças pequenas.

Inicialmente estudamos sobre a constituição da Infância e as pedagogizações que foram produzidas em torno dela. Dessa análise, partimos para a problemática da organização espacial das escolas, sempre partindo da concretude das suas ações, ou seja, do que tinham em realidade nas suas instituições. Todo o trabalho teve como unidade de análise registros videográficos e iconográficos das próprias professoras e suas instituições.

Tais análises permitiram que identificássemos o adulto como centro das propostas e organizações, e as atividades realizadas com as crianças em grande medida revelavam que a relação pedagógica tinha como mote o aluno padrão, homogeneizado, e não crianças daquela cidade com diferentes modos de viver suas infâncias.

Isso porque fomos percebendo que no cotidiano das instituições estávamos fragilizados quanto à relação dialógica com as crianças, não tínhamos uma polifonia infantil, na medida em que a perspectiva pedagógica era unilateral, o controle era unidirecionado, e as crianças tinham muito poucas possibilidades de tomar iniciativa e decisões.

PROFESSORAS QUE TRABALHAM COM CRIANÇAS E SUAS HISTÓRIAS

Pela nossa trajetória em cursos de formação de professores, seja em quaisquer das modalidades que esse país já ofereceu, das escolas normais anexas aos jardins de infância, até os cursos de Licenciatura em Pedagogia e até Normal Superior, é comum encontrarmos no ideário pedagógico das professoras de Educação Infantil e Séries Iniciais, o mote do planejamento educacional centrado nos conteúdos da escolarização, nos objetivos focados no desenvolvimento cognitivo, e nos métodos da aceleração da aprendizagem infantil, tão equivocadamente tratados como sendo de natureza construtivista.

Não só a formação inicial de professores parece ter contribuído para que tivéssemos como unidade de referência a lógica linear conteudista, mas também em muitos casos, a formação continuada em serviço tem trilhado os caminhos formativos nessa perspectiva. Evidentemente que tais perspectivas pedagógicas orientam a organização dos espaços e ambientes escolares, haja vista que o espaço escolar ainda é incipiente como temática no rol de propostas de formação de professores.

Nesse trabalho analítico que fizemos das instituições escolares, encontramos espaços e ambientes idênticos. Espaços em que o trabalho escolar é desenvolvido prioritariamente em salas de aula, cujos mobiliários são organizados espacialmente de modo a dificultar a interação criança/criança e a aprendizagem baseada na colaboração. Espaços decorados predominantemente pela mão do adulto, espaços cujas cores são frias e sem vida, espaços em que a brita e o cimento ocupam o lugar do verde, das árvores, das flores, onde a areia é artefato natural só encontrado no restrito espaço destinado ao parque (quando o tem).

OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: COMO ORGANIZAR ESPAÇOS/AMBIENTES?

Essa foi nossa questão chave para o desenvolvimento do trabalho formativo. Como organizar esses espaços/ambientes institucionais, se tomarmos como referência a criança pequena como ator social, cuja especificidade de desenvolvimento da identidade pessoal e social, exige espaços amplos, internos e externos, que lhe permitam, também na escola, explorar os diferentes modos de viver suas infâncias?

O primeiro passo foi descentralizar a lógica adultocêntrica de planejar o cotidiano escolar. Descentralizar essa lógica demandou um mergulho na abordagem *High Scope*, buscando referenciais que pudessem esclarecer quais as formas e organizações necessárias para trabalhar na escola um cotidiano cujo controle possa ser compartilhado com as crianças.

Nesse sentido, o segundo passo do trabalho foi entender, uma vez descentralizada a lógica adultocêntrica, como no cotidiano institucional da escola o adulto, em vez de transmissor de conhecimentos/conteúdos, pode transformar-se em apoiante das iniciativas infantis, a partir do planejamento também feito pelas crianças.

Partilhar o planejamento no dia-a-dia educativo com as crianças relaciona-se com o terceiro passo do trabalho que consistiu em pensar a invenção/recriação dos espaços que constituem o cotidiano institucional da escola, em parceria não só com as professoras de referência dos primeiros anos e primeiras séries, mas também com os professores de Educação Física. Foi a partir dessa necessidade que passamos a estruturar, sistematizar e implementar a organização do trabalho pedagógico em torno de experiências-chave, linguagens infantis, conceitos a serem apropriados, atividades e espaços correlatos.

A cada encontro, o grupo, por escola, tinha que estudar, discutir e estabelecer relações teórico-metodológicas com o que vinha estruturando e desenvolvendo na escola. Logo nos primeiros dois meses de trabalho já tínhamos um rearranjo da estruturação do planejamento semanal, bem como dos espaços e ambientes escolares.

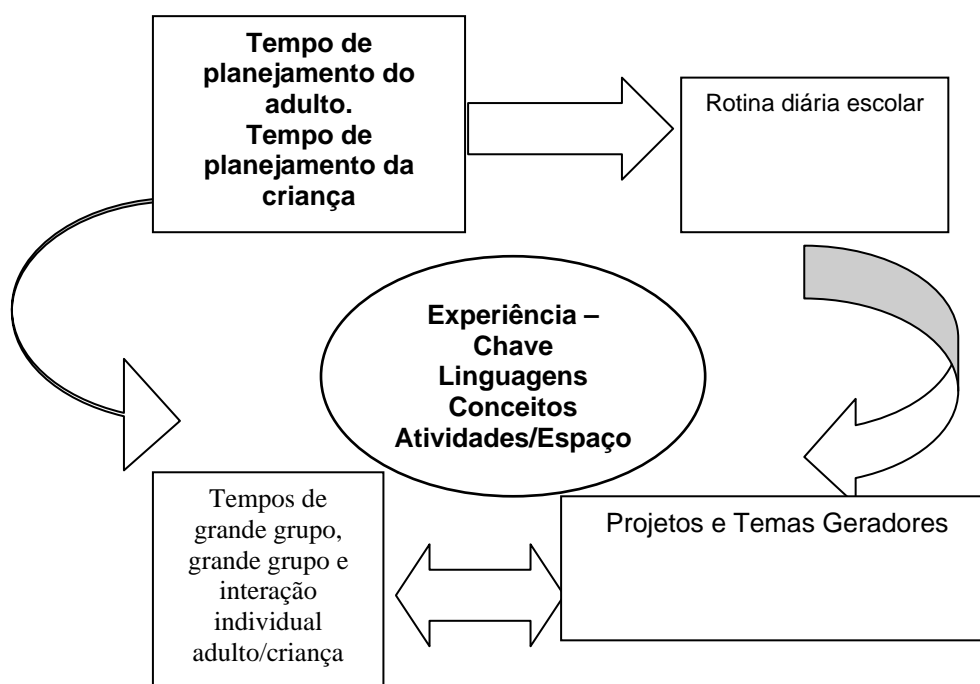
Nessa organização, a sala de aula deixou de ser o espaço preponderante do trabalho escolar, na medida em que os espaços internos e externos transformaram-se em *áreas de interesse* que pudessem atender aos objetivos das *experiências-chave* e das *linguagens infantis*, tais como a *área de artes, do teatro, dos computadores, de recreação, do movimento*, dentre outras.

Ainda assim, nas salas de aula de algumas escolas, é possível hoje encontrar araras com roupas para as crianças fantasiarem-se, espaços vazios no centro da sala, onde estão dispostos tapetes e almofadas, papéis pardos nas paredes com questões, curiosidades, perguntas das crianças, bem como conceitos que elas já construíram, cenários vivos dentro da sala, com árvores secas, bichos de pelúcia, brinquedos favoritos, enfim, vê-se um espaço rico de experiências e culturas infantis, partilhados com a cultura dos adultos.

O CENÁRIO EM QUE NOS ENCONTRAMOS, A TÍTULO DE FINALIZAÇÃO DO TEXTO

A nova organização do trabalho pedagógico propiciou a reconfiguração do cenário pedagógico para os primeiros anos e primeiras séries, que aqui chamo de *Roda da Aprendizagem*, termo cunhado pela abordagem *High Scope*.

Claro que aqui vou utilizar apenas o termo para mostrar, como, e sem a pretensão de reproduzir um modelo, temos feito a construção própria de uma rede situada num cenário geográfico, político, econômico, cultural e educacional, que tem nos levado a repensar a escola para as crianças daquela cidade.



O trabalho que vimos construindo, permitiu, até o presente momento, desconstruir o uso canônico dos espaços e ambientes escolares, bem como da organização do trabalho pedagógico.

Essa organização espaço/temporal tem não só contribuído para ampliar e ressignificar o fluxo das interações adulto/criança e criança/criança, mas, sobretudo, contribuído para que adultos e crianças encontrem mais articulação entre os objetivos/experiências-chave e a transição necessária entre as atividades planejadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ZABALZA, Miguel A (org). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 9, p: 185-204.

HOHMANN, Mary, WEIKART, P. David. *Educar a criança*. Trad. Fundação Calouste Gulbenkian. 2. ed. Lisboa, 1995. 820 p.

CARVALHO, Mara I. e RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em Instituições Pré-escolares. IN: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org). *Educação Infantil: muitos olhares*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

Espaços Educativos: laboratórios e salas ambientes de ciências

Silvane Dalpiaz do Carmo

Departamento de Educação Fundamental - Secretaria Municipal de Florianópolis
Professora da rede Municipal de Florianópolis
silvane.def@pmf.sc.gov.br

Alexsandra Assis Casagrande

EBM Donícia Maria da Costa
assiscasagrande@yahoo.com.br

Camila Guedes

EBM Batista Pereira
guedes.camila@gmail.com

Gabriela Brasil dos Anjos

EBM Dilma Lucia dos Santos
gabrielaanjos@uol.com.br

Ivo Francisco Berlatto

EBM Anísio Teixeira
ivo_berlato@yahoo.com.br

Jocir Luz Filho

EBM Maria Conceição Nunes
luzjf@hotmail.com

Ricardo Santos do Carmo

EBM Antônio Paschoal Apóstolo
santabahia@hotmail.com

Vânia de Paulo

EBM Intendente Aricomedes da Silva
professoravania@hotmail.com

RESUMO O objetivo do presente artigo é destacar a importância da reorganização dos espaços educativos como promotores de aprendizagens, pontuando a experiência com o Projeto “Espaços Educativos: Laboratórios e Salas Ambientes de Ciências”, integrante do Projeto Educação Integral, da Secretaria municipal de Educação de Florianópolis.

É na escola que se aprende. Esta é a expressão popular que todos ouvem falar e que muitos repetem. Compreendendo a escola como um dos ambientes do processo de aprendizagem das crianças e adolescentes, este artigo pretende, de forma preliminar, apresentar uma alternativa de reorganização dos espaços educativos que ampliem as possibilidades das crianças aprenderem, mais especificamente aprenderem ciências. Além da reorganização dos espaços educativos, o Projeto “Espaços Educativos: Laboratórios e Salas Ambientes de Ciências” também têm a intenção de desenvolver novas formas de aprender ciências vinculadas à construção de valores nas relações humanas. Segundo GUERRA (sd)

os professores de ciências naturais podem ressignificar o conceito de laboratório, admitindo-o como ‘qualquer espaço onde ocorra o processo ensino-aprendizagem’ - laboratório formal, pátios, jardins, parques, sala de aula e outros. Um espaço, que possibilite o observar, o inventar, o criar, o

desafiar, o interagir, extrapola a prática da mera transmissão de conhecimentos e rompe a passividade do aluno frente à aprendizagem

O projeto coordenado pelo Departamento de Educação Fundamental (DEF) e desenvolvido por 7 Unidades Educativas Municipais de Florianópolis tem como objetivos:

- propiciar mais um espaço para o desenvolvimento das habilidades de observação, da criticidade, da autonomia em busca do conhecimento, além da capacidade de leitura e escrita;
- redimensionar o tempo escolar buscando propiciar à criança e ao adolescente a apropriação ou reapropriação da escola;
- promover uma educação que atenda as necessidades dos alunos e que facilite o processo de ensino-aprendizagem;
- despertar a integração e a curiosidade dos estudantes, frente às novas atividades a serem realizadas em laboratório;
- desenvolver práticas integradas de ensino através da formação de parcerias entre os professores da escola.

Este projeto traça como principais eixos de ação:

- a articulação interdisciplinar a partir dos espaços educativos;
- a formação continuada dos profissionais articuladores;
- a reorganização dos tempos e espaços curriculares de apreender ciências.

A Rede Municipal de Florianópolis tem 36 Unidades Educativas, sendo que em 18 delas há um espaço educativo destinado ao ensino de ciências, organizados em laboratórios ou salas ambientes. Mas, em somente 07 destas há um profissional para coordenação deste espaço. A história da criação dos espaços destinados ao Laboratório de Ciências na rede não é recente, bem como sua organização. A partir do ano de 2006, através da reestruturação das ações pedagógicas do Departamento de Educação Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação (SME), ao definir seu trabalho por coordenações de área, conseguiu-se sistematizar o Projeto “Espaços Educativos: Laboratórios e Salas Ambientais de Ciências” vinculando a ele todas as ações relacionadas a estes espaços. Ainda, dentro da reestruturação pedagógica do DEF, a partir das demandas e novas compreensões, o referido projeto, a partir de 2007, passou a integrar o Programa de Educação Integral, juntamente com todos os projetos que já

vinham acontecendo nas unidades educativas em outras áreas de abrangência como esporte, artes, projetos ambientais, por exemplo.

Pensando nas ações possíveis de serem realizadas nestes espaços, os professores coordenadores do Laboratório de Ciências na unidade educativa desenvolvem uma série de atividades que podem ser organizadas nas seguintes categorias: ações com corpo discente, docente e equipe pedagógica, e, outras ações. Na primeira categoria destacam-se as aulas experimentais, as oficinas pedagógicas, as atividades de educação ambiental e o atendimento direto e/ou individualizado às crianças e adolescentes. Na segunda categoria estão a assessoria técnica direta e/ou individualizada aos professores; a participação e articulação nos planejamentos dos professores da unidade educativa; o apoio às aulas experimentais ou outras atividades como oficinas, saídas de estudos, entre outras; participação de reuniões pedagógicas e conselhos de classe e articulação com outros espaços educacionais da unidade como biblioteca, sala informatizada, etc. Entre as outras ações, entende-se a articulação e o envolvimento com outros projetos ou ações em desenvolvimento na unidade, como horta escolar, cultivo de plantas medicinais, saúde e alimentação escolar, ajardinamento e ambientação/humanização do espaço escolar, reciclagem de lixo, entre outros; a assessoria a unidades de educação infantil localizadas nas mediações da unidade educativa, no que se refere às questões de ciências e educação ambiental e o estabelecimento de parcerias externas.

Considerando as unidades educativas da rede que possuem o professor coordenador, no mês de junho de 2007, perfaziam cerca de 4.350 crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental, nestas escolas. Em relação às atividades realizadas no primeiro semestre deste ano houve um total de 8.362 atendimentos. Distribuindo estes atendimentos por atividades, foram: 4.870 em aulas experimentais, 1.463 em oficinas pedagógicas, 1.733 em atividades de educação ambiental, 2.343 em atendimento direto a alunos, 126 em assessoria direta a professores, 113 em participação de reuniões e 14 em assessorias externas à unidade. Distribuindo-os entre as UE foram realizados em média 1.200 atendimentos por unidade. Fazendo uma estatística com o número de alunos matriculados por unidade pode-se concluir que praticamente todas as crianças e adolescentes das diversas unidades tiveram oportunidade de realizar atividades diferenciadas nestes espaços. No entanto, não somente os números que são destaques, mas destaca-se a oportunidade que as crianças e adolescentes passam a ter vivenciando novas situações em relação ao ensino de ciências e educação ambiental. O espaço de aprender ciências amplia-se

possibilitando estabelecer novas relações com o aprender. As crianças e adolescentes passam a fazer relações com o conhecimento que antes não eram pensadas.

Um aspecto interessante a destacar são as diferentes oportunidades apresentadas para o desenvolvimento de atividades e a construção de conceitos como, por exemplo, a produção de células animal e vegetal com diferentes texturas a partir da percepção de uma criança com deficiência visual. As crianças videntes e não videntes modificaram significativamente a sua relação com o objeto. Perceberam que cada um pode “ver” as coisas de uma maneira diferente.

Outros tantos relatos poderiam ser citados, no entanto, pretende-se, neste momento, trazer a experiência que está acontecendo na Rede Municipal de Florianópolis, em algumas escolas básicas do ensino fundamental a mudança nos encaminhamentos dos projetos educativos, realizados pelas unidades escolares vinculadas a um projeto único para a rede, qualificou o trabalho pedagógico em relação ao desenvolvimento do projeto nas unidades educativas. A oportunidade dos profissionais terem um mesmo roteiro de ação e poderem trocar experiências tendo parâmetros comuns de análise trouxe grande desenvolvimento ao Projeto e lhe deu maior visibilidade.

Pode-se então perceber que esta iniciativa traz a oportunidade de romper o paradigma de que o laboratório de ciências é somente um espaço para o estudo de uma única ciência – disciplina Ciências – mas, envolve todas as áreas do conhecimento humano. Também busca ressaltar valores importantes a serem desenvolvidos na formação integral do cidadão tornando-o mais consciente da sua relação com o meio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUERRA, D. M. de J. A Ciência e a Tensão entre o Ensinar e o Aprender Ciências Naturais no Ensino Fundamental. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt131112int.rtf>

Documento: Projeto “*Espaços Educativos: Laboratórios e Salas Ambientais de Ciências*” (Florianópolis, 2007, digitado).

Ensino Fundamental de 09 Anos: a implantação nas escolas estaduais de Blumenau

Ms. Cláudia Renate Ferreira

Assessora Pedagógica do Ensino Superior/FURB/SC
Professora da Rede Estadual de Ensino
Mestre em Educação pela UNIVALI/SC
claudiarenate@furb.br

Ms. Vera Lúcia dos Passos Fagundes

Consultora Educacional da Supervisão de Educação Básica/GERED/Blumenau
Mestre em Educação pela PUC/SP
velusol@gmail.com

RESUMO O texto apresenta elementos sobre a implantação do ensino fundamental de 09 anos na rede estadual de ensino, especificamente nas escolas pertencentes à Gerência Regional de Educação(GERED)/Blumenau-SC. O desafio é trazer à reflexão e elementos como as concepções de ensino e de infância para pensar o currículo do ensino fundamental de 09 anos, compreendendo-o como um espaço dinâmico de decisões políticas.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental, Currículo, Infância

1. O PONTO DE PARTIDA

O ponto de partida para a produção deste texto surgiu em conversas com profissionais que atuam na Educação Básica, especificamente com professores da 1ª série do ensino fundamental de 09 anos que atuam nas escolas da região de Blumenau, Santa Catarina. As considerações citadas são empíricas e resultantes do trabalho que vem se desenvolvendo junto à Supervisão de Educação Básica e Profissional, GERED de Blumenau, que é acompanhar, na região, a implantação e implementação do Ensino Fundamental de 09 anos.

Uma das grandes preocupações que permeia este movimento é o desenho curricular da escola, que perpassa desde a concepção de educação à sua materialização no processo de reorganização do ensino, ou seja, a implantação do ensino fundamental de 09 anos que implica em mudar a escola e conseqüentemente a forma de ver, perceber e materializar o currículo escolar.

Para pensar um currículo escolar, especificamente para o ensino fundamental de 09 anos, é imprescindível a escola refletir sobre a concepção de ensino a qual está servindo como base para o processo de ensino/aprendizagem atual, ao mesmo tempo

pensando sobre a concepção para o ensino que ora se instala, considerando nesse contexto, a matrícula oficial das crianças de 06 anos de idade.

Sendo assim, surge uma questão para a gestão escolar: **qual o currículo para o ensino fundamental de 09 anos que dá conta das especificidades da criança de 06 anos?**

Em face do que aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 6394/96 e Lei Complementar 170/98, a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina implantou o ensino fundamental de 09 anos com matrícula aos seis anos de idade completos até 01 de março, a partir de 2006, que optou por implantar um processo gradativo iniciando pela primeira série, conforme dispõe o Decreto n.º 4.804 de 25 de outubro de 2006. Nesse mesmo ano, a SED articulou seminários com a finalidade de discutir as políticas para o ensino fundamental de nove anos nas diversas regiões do estado.

Cabendo, portanto às escolas rediscutir o currículo e adequar seu Projeto Político Pedagógico à nova organização do Ensino Fundamental, considerando, nesse contexto, as concepções de educação, de escola, de infância e de criança, teorizadas nos pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina/1998, no documento Estudos Temáticos/2005 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Vale dizer que a proposta de implantação do ensino fundamental de 09 anos é um movimento em construção na rede estadual, que busca reorganizar a escola no que tange à mudança curricular, ou seja, aquilo que corresponde “... assegurar à todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (MEC, 2005). Contudo, é importante salientar que a aprendizagem mais ampla, que a nosso ver corresponde à melhoria da aprendizagem, não decorre do aumento de tempo de permanência na escola mas, sim, do **conteúdo** movimentado nesse tempo. Sendo assim, a qualidade do movimento dentro desse tempo é que pode vir a contribuir para a aprendizagem mais ampla das crianças de seis anos.

Assim, torna-se fundamental implementar o diálogo com os professores que atuam com as crianças de seis anos no ensino fundamental de 09 anos na rede pública estadual e pensar: quais os conhecimentos necessários ao professor que já está desenvolvendo o trabalho dentro desse tempo com as crianças de 06 anos?

É importante salientar que a dinâmica vivida na escola, deve considerar o pensar e o fazer do professor que atua na 1ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental em articulação com um conjunto de decisões que emergem das políticas públicas e da concepção de infância que se (des)estrutura no movimento destas e sobre estas, no processo que forçadamente conduz à formação continuada dos professores que estão envolvidos, na mudança curricular.

Nesse contexto, com a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, as escolas públicas da rede estadual de ensino da região de Blumenau, por exemplo, estão sob impacto, pois estão sendo convidadas a pensar a sua ação pedagógica sob outra perspectiva, no sentido de promover uma desconstrução do modelo de currículo tradicional que ainda predomina em muitas unidades escolares.

Nessa perspectiva, a GERED de Blumenau propôs em 2006 um curso para desencadear o processo de formação continuada desses professores, intitulado “Ensino fundamental de 09 anos: subsídios para a implantação e implementação”, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendam crianças de seis anos, pois acredita que a natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica.

Nesse ano de 2007 as ações já citadas estão sendo implementadas através de outro curso no processo de formação continuada em andamento, com o intuito de promover a interlocução entre o pensar e o fazer do professor no cotidiano escolar, considerando-se as práticas desenvolvidas por eles acerca, por exemplo, do processo de alfabetização e letramento na infância.

A respeito da infância, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) pontua que o olhar sobre ela não foi sempre o mesmo. Mudanças que já ocorreram e continuam ocorrendo, correspondem à determinações culturais e mudanças estruturais na sociedade.

a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1982, p. 18).

Segundo dados encontrados na Proposta Curricular de Santa Catarina (2005), a concepção de infância é construída historicamente, e a revolução industrial é o marco histórico a partir do qual vem se processando a adaptação dos indivíduos à sociedade, de acordo com a necessidade da sua forma de organização.

Sendo assim, fica claro que o olhar sobre a infância não foi sempre o mesmo, pois depende das variações da cultura humana, que leva à construção de diferentes infâncias em uma mesma sociedade, a considerar; as diferentes classes sociais, etnias, credo religioso, etc. Portanto, a mudança na concepção de infância decorre da reconstrução histórico-cultural e vem sendo repensada, considerando-se o momento atual que está a exigir a desconstrução da concepção de infância que está posta, a medida que uma nova concepção vai se construindo.

2. A REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO: UM PROCESSO DINÂMICO

Segundo estudos realizados, no processo de reorganização curricular, nesse caso, podendo-se dizer diferenciado, destacam-se ideologias, discutem-se conceitos já construídos, constituem-se conflitos a partir do momento em que os profissionais percebem que reconstruir um currículo perpassa por mudanças de conceitos.

MOREIRA (1996) diz que “o currículo é uma construção social, entendido como um artefato escolar, que vai além do conjunto ordenado de conhecimentos ensinados e resulta de uma seleção organizada a partir de um universo amplo de saberes”. É importante ressaltar que estas significações são diferentes em cada grupo social e que a cada dia se mesclam na fala dos professores e nas suas ações que não estão desarticuladas das formas específicas de verem os contextos nos quais estão inseridos.

As decisões dos(as) professores(as) sobre quais conhecimentos levar em consideração ou não no processo de mudança curricular, bem como a definição de tempos e espaços, estão articuladas a um conjunto de idéias que se caracterizam por estarem imersas em relações de poder e que lutam por significações que se constroem culturalmente. As decisões das pessoas que fazem a escola estão articuladas às decisões que as políticas pensam e articulam e se cruzam num campo de lutas por significações.

Conforme SANTOS e MOREIRA (1996), em parte por meio do currículo, diferentes sociedades procuram desenvolver os processos de transformação e renovação

dos conhecimentos historicamente acumulados. Com isso entendemos que o currículo se constitui nas e das relações dos sujeitos e assim como as pessoas produzem o currículo, ele se produz e, ao mesmo tempo, produz as pessoas no processo no qual acontecem as interações no cotidiano escolar, nas relações através do discurso, na prática, na cultura, na constituição das políticas públicas, enfim nas inúmeras possibilidades que emergem no cotidiano escolar. Assim, são diversas as influências na escola que podem vir a possibilitar a (re)construção de um currículo e a cultura nesse contexto é um aspecto de extrema relevância.

Sendo assim, surge uma questão: **como pensar a (re)construção do currículo no sentido de desconstruí-lo no espaço escolar onde vai se constituindo e às pessoas também?**

A resposta pode estar relacionada ao pensar e ao fazer do professor considerando-se o seu conhecimento acerca da (des)construção da concepção de infância articulada à política de implantação desde o âmbito nacional até o âmbito estadual e o escolar com as políticas que certamente emanam do PPP. É importante ressaltar que o entendimento do PPP nesse caso, é o resultado de um amplo diagnóstico realizado por decorrência da participação da comunidade escolar e da sociedade civil no processo que é histórico-cultural.

Com esse movimento, a escola evita que o processo de gestão se esgote em si mesmo, a medida que cumpre o seu verdadeiro papel, dessa maneira enfrentando os problemas de ordem político-pedagógica. Neste sentido, Kramer & Basílio (2003) afirmam que “a prática pedagógica e o projeto político pedagógico envolvem, necessariamente, conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso” (p. 64).

A reorganização do currículo é um processo de escolha e decisão. Não é uma ação neutra, pois regula e distribui o que se faz. Para Sacristan (1998) é, pois, uma decisão política. Neste sentido falar de currículo é falar da dinâmica que está presente em cada dia em que se efetivam os encontros entre as pessoas que constituem aquele espaço articulado a macro decisões e aos projetos políticos. Assim, currículo é também uma decisão política que está articulada a diversos aspectos que precisam ser levados em consideração no momento em que se analisam este espaço.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O currículo é uma construção social e o que o constitui são as relações dos sujeitos, pois, assim como as pessoas produzem o currículo, ele se produz e produz as pessoas em interação uns com os outros no ambiente escolar, através das relações, do discurso, considerando-se aspectos culturais, permeados das políticas públicas. Assim, são diversas as influências que contribuem para (re)construção de um currículo. A cultura neste sentido é um aspecto de extrema relevância neste contexto.

Ao final da reflexão, vale considerar o currículo entendido como um artefato escolar, que vai além do conjunto ordenado de conhecimentos ensinados e resulta de uma seleção organizada a partir de um universo amplo de saberes. Assim, as decisões das pessoas que fazem a escola estão articuladas às decisões que as políticas pensam e articulam e se cruzam num campo de lutas por significações.

Sendo assim, fica a seguinte questão para a reflexão: com qual dinâmica a escola está reorganizando o currículo para o ensino fundamental de nove anos considerando-se a emergência de reconstrução da concepção de infância?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Orientações Gerais*. Brasília, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos*. 3º relatório do programa. Brasília: Maio 2006.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares*. Florianópolis COGEN, 1998.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005.
- SACRISTAN, J. G. *O currículo: uma reflexão sob a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, L.L.C.P. e MOREIRA. A.F. *Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento*. In: Caderno Idéias. N. 26, FDE. São Paulo, 1996.

Os Desafios na Implantação e Implementação do Ensino Fundamental dos 09 Anos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Rosane Immig

Departamento Educação Fundamental
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
rosane.def@pmf.sc.gov.br

RESUMO Este artigo pretende, de forma preliminar, apresentar os desafios e as perspectivas na implantação e implementação do Ensino Fundamental de 09 anos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e destacar o tratamento político, administrativo e pedagógico que a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com as unidades educativas e comunidade escolar, têm adotado para articular esta política nacional e municipal.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos vem sendo discutida pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) com os sistemas de ensino. A lei 9.394/96, em seus artigos 6º, 32º, 87º sinaliza com a ampliação progressiva do ensino fundamental obrigatório e gratuito no Brasil. Este dispositivo legal é assumido pelo Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001 (PNE) que a contempla em suas metas. A lei 11.114/2005 altera estes artigos e torna obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. Esta exigência transforma o tempo do ensino fundamental de 8 para 9 anos de duração, passando a ser obrigatória a matrícula de 6 a 14 anos de idade. Dúvidas e resistências a esta antecipação da matrícula, assim como dificuldades de implantação, discussões e desdobramentos de ordem nominal e burocrática, responsabilidades e competências, levaram a adiar a implantação deste dispositivo, prorrogando o prazo para 2010 pela lei 11.274/06.

A extensão da idade de escolaridade obrigatória amplia direitos e deveres de **todos** os cidadãos, uma vez que grande número de crianças nesta faixa etária já freqüentava o ensino fundamental. Essa ampliação requer responsabilidades das famílias, das escolas, das mantenedoras. Requer uma reorganização de tempos, espaços, currículos; repensar e reorganizar a estrutura do Ensino Fundamental para/com nove anos de duração. A implantação de uma política do ensino fundamental ampliando sua duração pede, pois, tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo é assegurar à todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. No entanto, um tempo maior na escola por si só não contribui para qualificar a aprendizagem mas, este tempo maior empregado de

maneira mais eficaz pode ser um aliado. Daí a oportunidade de se repensar a escola, sua estrutura, seu currículo, seu tempo, suas relações, sua organização, seu desempenho.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, atendendo à legislação em vigor, desde 2005 mais especificamente, vem no movimento de incluir as crianças com 6 anos no Ensino Fundamental através do Projeto “Antecipando o Tempo do Ensino Fundamental”, porém sem a matrícula obrigatória das crianças de 6 anos. Seguiu com a formação continuada para todos os professores de 1ª e 2ª séries (alfabetização), agora, na perspectiva de alfabetizar letrando (SOARES, 2005).

Além da formação continuada em serviço, para todos os professores da primeira série do ensino fundamental, em 2006, a SME ofereceu o curso Pró-letramento Matemática e Português em parceria com o MEC no período noturno (120 horas). Promoveu, de forma sistemática com todos os educadores das diversas áreas do conhecimento (de 1ª a 8ª série), reflexões sobre infância e currículo, reorganizando toda a estrutura curricular para o ensino fundamental de 9 anos, pautando as discussões na perspectiva do processo de aprendizagem (todos podem aprender). Realizou seminários de reflexões com os educadores, principalmente, os gestores e especialistas educacionais da rede, acerca da democratização do ensino público – gestão, acesso, permanência e continuidade, contemplando uma política de educação de qualidade de 0 a 14 anos. Implementou os espaços das unidades educativas com parques infantis, brinquedos, jogos educativos, adequação de mobiliário, acervo de livros de literatura e paradidáticos, etc.

Compreendendo a complexidade desta política de ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, foi nomeada e instalada uma comissão representativa do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Conselho Municipal de Educação, para coordenar e articular esta política nacional e municipal de implantação e implementação do Ensino Fundamental de 9 anos na Rede.

Para deflagrar o processo de ampliação junto à comunidade escolar, esta comissão promoveu, com a participação da comunidade educativa e a presença de técnicos do MEC, através de seminários abertos, reuniões regionais e reuniões nas unidades educativas, estudos, pesquisas e reflexões sobre questões técnicas, pedagógicas e administrativas referentes à implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e desdobramentos/reordenamento da rede. Todas essas ações e discussões culminaram com a elaboração da Resolução 01/2006, para a implantação do Ensino Fundamental de 09 Anos na Rede, a partir do ano letivo de 2007, regulamentando o

Bloco Inicial de Alfabetização (1º ano, 2º ano e 3º ano), definindo algumas diretrizes para a proposta curricular. Neste documento está definido que é de competência da SME emitir orientações e a produção de materiais específicos necessários para subsidiar o trabalho a ser desenvolvido no BIA.

A estrutura do Ensino Fundamental de 9 anos para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, definida pela Resolução 01/2006, partir do ano de 2007, com implementação gradativa, ficou desenhada conforme cronograma:

ETAPAS	ANOS DE IMPLEMENTAÇÃO									
Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º, 3º ano)	2007 1º ano	2008 2º ano	2009 3º ano							
Anos Intermediários (4º, 5º, 6º ano)				2010 4º ano	2011 5º ano	2012 6º ano				
Anos Finais (7º, 8º, 9º ano)							2013 7º ano	2014 8º ano	2015 9º ano	

Entendendo a escola como um espaço de formação/emancipação humana, e que a implementação do Ensino Fundamental de nove anos não se reduz a um mero ajustamento burocrático do tempo escolar, neste ano, dando continuidade a este movimento, a SME propôs-se a refletir, discutir e planejar ações articuladas que contemplem este “tempo maior” que a criança permanece neste espaço, desde a formação, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, recursos e materiais, proposta curricular/pedagógica, para ofertar uma educação pública de qualidade para todos.

Essa implementação vem sendo pensada em parceria com o Departamento de Educação Infantil, pois a infância dos 5 ou 6 anos não é a mesma infância dos 7 ou 8 anos de idade. O brincar, o aprender através do brinquedo, do jogo é um dos aspectos a ser considerado de fundamental relevância no processo da alfabetização.

Destaca-se, neste artigo, para o que vem sendo discutido e encaminhado/orientado no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), considerando o ingresso aos seis anos de idade e a não retenção/repetência nos dois primeiros anos do Bloco Inicial de Alfabetização. Daí a relevância do foco na aprendizagem do aluno, discutindo e adotando novas posturas diante da nova demanda, apostando na capacidade da aprendizagem/alfabetização da criança aos seis ou sete anos de idade, oportunizando um tempo maior para que esta possa apropriar-se do processo da leitura e da escrita.

Significa que a escola, em sua totalidade, deve responsabilizar-se pela infância da criança, organizando ambientes de aprendizagem que garantam a ludicidade e o prazer do aprender em cada faixa etária. Isto implica, principalmente, na necessidade de uma reorganização curricular, estabelecendo objetivos de trabalho e metas de aprendizagem para cada ano escolar.

Para tanto, o Departamento de Ensino Fundamental da SME, constituiu um grupo de assessoras pedagógicas (tutoras no Pró-letramento – MEC), especialmente, para a produção de documentos de orientações para organização do BIA e da proposta curricular para esta etapa escolar. Igualmente, realizam formação mensal e acompanhamento da prática de sala de aula, aos professores que atuam nos anos do Bloco Inicial de Alfabetização, onde discutem e encaminham questões sobre a proposta curricular (criança-ensino-aprendizagem-avaliação; alfabetização/letramento), trabalho didático-pedagógico, organização espaços-tempos, e, das demandas da formação continuada e do acompanhamento às professoras em sala de aula.

A proposta curricular está sendo elaborada no grupo de estudos das tutoras, a partir dos documentos do MEC - de orientações de implantação e implementação do Ensino Fundamental de 09 anos, do material do Pró-letramento /MEC, que fornece aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental material de estudo e aprofundamento de conhecimentos sobre concepções e capacidades essenciais ao processo de alfabetização. Estes materiais apresentam a proposta de organização do processo de ensino aprendizagem, orientando a distribuição de capacidades ao longo do tempo escolar, a seleção de procedimentos para seu desenvolvimento e para sua avaliação. (Documento diretrizes do currículo para os primeiros anos do ensino Fundamental, 2007).

Ainda, bimestralmente, realizam encontros com os professores que atuam com educação física, especialistas articuladores do BIA nas unidades educativas, bibliotecários e coordenadores das salas informatizadas com o objetivo de discutir as orientações pedagógicas e os encaminhamentos dos trabalhos do BIA, co-responsabilizando-os no processo de aprendizagem de todas as crianças, cada qual na sua especificidade, sem perder a visão do todo da escola e do individual de cada criança. A equipe prioriza que o trabalho didático-pedagógico de todos os profissionais envolvidos com o BIA contemple os mesmos encaminhamentos, objetivos e orientações, tornando o espaço do aprender lúdico e significativo para atender às demandas do mundo atual.

Pensando nestas questões e nas possibilidades de aprendizagem das crianças e no trabalho pedagógico do professor de alfabetização, esta equipe de tutoras elaborou um documento de orientações para que as unidades educativas, com seus professores que atuam no BIA, possam organizar os diferentes ambientes de trabalho de modo a contribuir no processo de alfabetização destas crianças. Este documento aponta desde a organização da sala de aula, que deve propiciar infinitas interações da criança com a língua escrita e os números, até a formação do grupo, organização dos materiais, o uso de jogos pedagógicos e de recursos didático pedagógicos; a organização, o planejamento para o uso de outros espaços educativos como a biblioteca, a sala informatizada, o refeitório, os laboratórios, os parques/pátios; a articulação e o conhecimento para o uso adequado dos recursos didático-pedagógicos, equipamentos e materiais de apoio existentes na escola, entre outros (Documento diretrizes do currículo para os primeiros anos do ensino Fundamental, 2007). O documento, igualmente, refere-se aos objetivos gerais para o Bloco Inicial de Alfabetização para a Língua Portuguesa e Matemática e estabelece as metas de aprendizagem, bem como os princípios e diretrizes do sistema de avaliação que norteia o processo de aprendizagem do BIA.

O processo de avaliação parte do pressuposto de que **toda criança aprende e** que

as estratégias de intervenção necessárias devem observar e considerar as necessidades dos alunos e se comprometer com a sua superação, favorecendo-lhes o desenvolvimento de suas aprendizagens, levando-se em conta suas condições individuais e o processo de inclusão, realizando, assim, intervenções pedagógicas favoráveis à aprendizagem de todos (CHAMORRO et al., 2006, p. 14).

Neste sentido, a não retenção nos primeiros anos significa progressão continuada, assegurando aprendizagem das capacidades pertinentes em cada nível de escolarização (Documento diretrizes do currículo para os primeiros anos do ensino Fundamental, 2007). Essas orientações, discutidas com os professores e definidos os seus desdobramentos, permite que o documento delineie a proposta pedagógica para o BIA, que deve ser incorporada ao projeto pedagógico de cada unidade educativa.

A SME também vem implementando o Ensino Fundamental de 9 anos e garantindo a aprendizagem de todas as crianças, com outras ações a serem destacadas:

- A realização de diagnóstico de todas as crianças do BIA no início do ano letivo para o encaminhamento e realização do planejamento pedagógico,

sendo que outro diagnóstico é realizado no segundo semestre para acompanhar a aprendizagem e intervir no planejamento com estratégias diferenciadas nas especificidades de cada criança.

- Aprovação de projetos de contra-turno, com atividades pedagógicas e de lazer/recreação, que favoreçam o processo de educação integral das crianças, previsto no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa.
- Desdobramento de turma ou a contratação de um professor “articulador” para atuar com o monitoramento da aprendizagem de diferentes crianças nas suas especificidades, mediante diagnóstico da aprendizagem das crianças/número de crianças nas salas de aula/espço físico.
- Inclusão, nas salas de aulas, das crianças com deficiências. Quando da necessidade há contratação de auxiliar de ensino para atender especificamente a criança na sua deficiência, para que esta possa participar do processo educativo e realizar a aprendizagem.

CONCLUSÃO

Se um dos objetivos da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos é assegurar à todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem, é necessário ações que legitimem esta política. É relevante investir em estudos, discussões e pesquisas para o fim a que nos propomos enquanto profissionais comprometidos com um processo de aprendizagem que contemple todas as crianças e adolescentes, e assim contribuir com um ensino público de qualidade. Os primeiros passos da caminhada de organização pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (início para o Ensino Fundamental de 9 anos), adequação dos tempos e espaços, já foram dados, tendo como sujeito principal a criança, ser completo capaz de aprender. Ainda neste ano ocorrerá o II Seminário de Avaliação para discutir desafios e perspectivas na implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos, com o objetivo de refletir sobre novas ações e transcender nossas próprias metas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988, (Série Legislação Brasileira).
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília; Senado Federal, 1996.
- BRASIL. *Lei 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação*. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. 2000.
- BRASIL. *Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei 9.394/96, dispondo sobre a duração dos nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula a partir dos 6 anos de idade e prorroga o prazo para 2010. Brasília, Congresso Nacional, 2006.
- BRASIL. *Lei nº 11.114/2005*, altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96 e torna obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.
- BRASIL. Ministério da educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, 2006.
- BRASÍLIA. Ministério Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. *Fascículos do Pró-Letramento*. Brasília: MEC, 2006.
- CHAMORRO, A.C.W. et al. *Avaliação da Aprendizagem em Matemática nos anos iniciais*. Brasília: MEC/UNISINOS, 2006 (Coleção Pró-letramento, fascículo 09).
- Conselho Municipal de Educação. *Resolução 01/2006*. Florianópolis, 2006.
- Documento diretrizes do currículo para os primeiros anos do Ensino Fundamental*. SME/Florianópolis, 2007, digitado.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica Editora, 2003.

Avaliação e Projeto Político Pedagógico

Samuel Ramos da Silva

Coordenador da Comissão de Avaliação Institucional
Departamento de Administração Escolar – SME – Florianópolis
samuel.ramos@hotmail.com

RESUMO O objetivo deste artigo é tecer algumas considerações sobre o processo de avaliação educacional e sua intrínseca relação com o Projeto Político Pedagógico das unidades educativas da rede pública de ensino, ressaltando a importância da avaliação na sua dimensão ética.

Muitas são as discussões e estudos em torno do tema avaliação. Entende-se a avaliação como espaço de empoderamento¹ coletivo, e que estimula a qualidade do ensino, através da *ação-reflexão-ação*. Neste sentido, a avaliação afasta-se da idéia da avaliação como possibilidade de julgamento ou punição. A expectativa almejada pela prática da avaliação é proporcionar aos atores envolvidos no processo, perceberem-se co-responsáveis pelas ações e encaminhamentos nas tomadas de decisões, estabelecendo diferenças pontuais entre os espaços público e privado.

A intenção é trazer algumas reflexões e contribuições, indagando: *qual é o problema ético da avaliação?* Esta questão é direcionada para a avaliação de desempenho dos profissionais em Estágio Probatório e dos professores substitutos. Não obstante, esperando que ela possa servir para outras esferas avaliativas.

Apesar de que, atualmente, em boa parte da bibliografia, prevaleça uma abordagem qualitativa, ainda, de certo modo, encontramos na prática cotidiana da avaliação, uma perspectiva tecnicista através de alguns parâmetros elencados por fatores que se contradizem o Projeto Político Pedagógico da escola, em relação à melhoria da sua qualidade educacional. Logo, a avaliação só se justifica se estiver voltada para rever, reelaborar e refletir sobre a qualidade do trabalho político-pedagógico que está sendo realizado.

Não há aprendizagem sem avaliação. O ser humano precisa do outro para se relacionar, ou seja, é uma questão de comunicação, onde necessariamente tem de haver um locutor e um interlocutor (SILVA, 2003). Sendo a avaliação um ato consciente, é

¹ Empoderamento entendido como o conhecimento e o reconhecimento mútuo que atribui poder a um determinado grupo ou coletivo e sua capacidade de mobilização e conquistas (Scherer-Warren, 2007, p.1-6).

um desafio no qual o educador é um mediador/orientador de aprendizagem, e precisa produzir um *feedback* para o educando poder se orientar sobre sua aprendizagem.

Se entendermos o Projeto Político Pedagógico como o eixo norteador do processo/ação educativo, pressupõe-se a avaliação em todos os níveis, com objetivo de redirecionar, corrigir a rota dos objetivos de ensino/aprendizagem. Embora ainda aprendizes deste processo avaliativo, necessitamos de capacitação técnica através da pesquisa, da formação, ação-reflexão-ação (FREIRE, 1987, p. 52) no sentido de qualificar cada vez mais a educação.

Para tanto, algumas competências profissionais são necessárias como reguladoras do equilíbrio, além dos valores pessoais, morais e humanos, tais como generosidade, liderança, habilidade relacional, ser crítico isto é, sem tendenciosidade, ser parcimonioso, ter uma visão ampla e global, ter comprometimento, responsabilidade e assertividade com atitude interventiva e propositiva (RICOTTA, 2006). E, acima de tudo, ter ética profissional. Aqui considera-se importante fazer um parêntese para ressaltar a questão da ética, já que esta é o que dá sentido ao Projeto Político Pedagógico, indagando qual é o problema ético da avaliação? Para tanto, se faz mister diferenciar moral e ética.

Passando por Aristóteles, ao conceber a moral como uma virtude², pelo imperativo categórico de Kant, como único imperativo moral³ e chegar a La Taille, que define a moral como “um conjunto de regras restritivas da liberdade individual, de caráter obrigatório, cuja finalidade é garantir a harmonia do convívio social” (LA TAILLE, 2002). Já a ética é entendida como um conjunto de princípios e valores presentes nas relações humanas. Portanto, ética é tudo o que fazemos por desejo ou por amor, ou seja, de forma espontânea sem nenhuma coação.

A virtude associada à moral gera a justiça e a virtude associada à ética, gera a generosidade. Portanto, a ética está acima da moral, pois, questiona normas e regras guiada pela generosidade. Esta, por sua vez, procura dar ao outro mais do que ele tem direito, isto é, dar ao outro o que ele não teria direito através das normas e regras

² Virtude em Aristóteles é o hábito com que a faculdade se inclina para seu objeto ou o seu bem; é a estabilidade que o exercício cria. "Nós chamamos virtudes aqueles hábitos que merecem ser louvados". A virtude ética provém do hábito (*ethos*) de onde também o seu nome (*Ética a Nicômacos*).

³ A ética kantiana está identificada como uma Metafísica dos Costumes quer operar com a razão pura *a priori* possuindo uma parte racional que é a moral e uma parte empírica que é a antropologia. Autonomia da vontade (como sua legisladora); imperativo categórico; liberdade.

(MORETTO, 2007). Segundo Moretto, sempre que a ética não dá conta de resolver as questões das relações sociais, entra em cena a questão moral.

Por isso, podemos dizer que o Projeto Político Pedagógico é uma questão ética, por ser um conjunto de princípios e valores que regem as ações da unidade educativa e, conseqüentemente, a avaliação também é uma questão ética porque é parte integrante e contínua do Projeto Político Pedagógico. A questão moral do Projeto Político Pedagógico está no sentido de que ele necessariamente tem que existir por questão de norma, precisa estar escrito e documentado quando exigido administrativa ou legalmente.

Já a questão ética fundamenta-se na importância que tem para a comunidade educativa, como eixo norteador dos objetivos almejados por tal comunidade no que esta busca alcançar ou realizar. Ou seja, vai muito além de ter que cumprir uma formalidade; é ter muito claro a vontade e o prazer de fazer cada vez melhor; é buscar de forma coletiva e democrática, alicerçados no desejo sincero a efetivação de uma melhor qualidade da educação.

Fechado este parêntese, voltamos ao campo da avaliação, em que capacidades tornam-se muito importantes, pois há inúmeras possibilidades dos atores envolvidos no processo, escolherem as técnicas que melhor possam qualificar o fazer educativo. Porém, difícil vislumbrar outra forma de realizar a avaliação se não a construída de forma coletiva, uma vez que sempre haverá resistência, quando não, um total desinteresse ou negação a esta realização, quando imposta de forma hierarquizada de cima para baixo, onde os atores não se sentem parte do processo.

A relação estreita entre avaliação e tomada de decisão está diretamente relacionada com o processo de ensino aprendizagem e o processo avaliativo, por ser este que irá apontar os erros e acertos na caminhada, na busca do mais próximo possível do ideal projetado pelo coletivo da unidade educativa no seu Projeto Político Pedagógico. Para tanto, é preciso perseguir a utopia da humanização, da solidariedade, da motivação profissional e acima de tudo, uma vontade política e profissional de cada ator envolvido no ato/processo educativo.

O Projeto Político Pedagógico trará subsídio construtor da melhoria da qualidade da educação da escola se construído coletivamente, porém conduzido e orientado. Entende-se a escola como ambiente educativo para além da sala de aula, pois como já foi mencionado, em relação à avaliação, o mesmo deve acontecer com o PPP, porque a

avaliação é parte do projeto político pedagógico e este só vigora se for realmente avaliado permanentemente.

Reafirmando, se houver vontade política e competência técnica, seremos livres, apesar das amarras do sistema, quando estas insistem em nos rodear, pois, não podemos esquecer que sempre houve e haverá um projeto político ideológico do qual temos a responsabilidade como educadores de saber para que, para quem e porque estamos fazendo educação (FREIRE, 2001).

Embora não seja pretensão esgotar o tema, mesmo porque ele está sempre em movimento, apresentando novos panoramas e requerendo novas reflexões, precisa-se ter clara a resposta sobre a nossa vontade, no sentido de saber se queremos manter o *status quo*, ou construir uma sociedade menos desigual, mais fraterna, menos desumana, mais crítica, que conviva com as diferenças e aprenda com estas. Se optarmos por esta última só há uma saída, de continuar buscando-a através do diálogo, da construção coletiva e solidária, com os pés fincados na terra, mas com os olhos no horizonte e o coração aberto.

Neste sentido, Maturana (1982) diz que “no momento em que o indivíduo se dá conta de sua responsabilidade, ele percebe que o mundo em que vive depende de sua vontade. Esse é um momento comovedor e libertador”. O autor continua: “Tenho confiança na biologia, particularmente na biologia do amor, das emoções que constituem a convivência: como convivência social (p. 47).

Suchodolsk (2000, p. 123) afirma ser necessário cultivar os sentimentos que permitam ao homem compreender o próximo e ser necessário ensinar-lhe a prestar atenção a este, para ajudá-lo a organizar a sua própria vida interior. A educação moral deve fundamentar-se na educação sistêmica do homem, desde sua mais tenra infância, numa educação que desenvolva e crie este impulso do coração, imperceptível; mas que é, todavia, um dos mais importantes fundamentos da dignidade humana. O autor é enfático ao afirmar que

somente quando se aliar a atividade pedagógica a uma atividade social que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência, se alcançará uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico (Idem, p. 124).

Para Sucholdoski (2000, p. 85), se a atividade do educando for exercida debaixo de constrangimento ou com objetivos impostos, não tem valor educativo. Pois toda ação educativa deve trazer em sua essência o diálogo como instrumento argumentativo da

democracia participativa que tanto buscamos e almejamos consolidar. Compartilha-se, ainda, o pensamento de Marques (1996) que diz

a educação se cumpre num diálogo de saberes, na busca do entendimento compartilhado entre todos que participem da mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação, na constituição de novos saberes, de saberes outros (p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, é de fundamental importância que se busque realizar a avaliação dos profissionais da educação, embasados na ética profissional, norteadas pelos princípios da Administração Pública preconizados no Art. 37 da CRFB/88, distanciando-se de despotismo e caminhando rumo à democracia participativa, conquistada na referida Carta Magna, com muita luta pelos movimentos sociais e outros segmentos da sociedade brasileira, que vislumbram na educação uma possibilidade de transformação social na busca de humanização das relações interpessoais vivenciadas no cotidiano de nossas unidades educativas e no contexto educacional brasileiro.

Reafirmando, acredita-se que a resposta a ser dada aos problemas éticos da avaliação, só se dará quando se assumir, na prática educativa diária, a efetividade da ação-reflexão-ação e se aplicar os princípios éticos.

Desta forma estar-se-á apontando aos educandos, suas famílias e aos colegas de trabalho, profissionais da educação, princípios e valores imprescindíveis para a qualidade na educação que tanto se busca e quer. Entendendo que a avaliação vai muito além do cumprimento das regras e normas instituídas, e que se alicerça na vontade e no desejo sincero de ver efetivado o Projeto Político Pedagógico, fruto da construção coletiva de cada unidade educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Trad: Mário Gama Kury. 4ªed. Brasília: UNB, 2001.
- CHARDENET, Patrick. *Interação Comunicacional do Processo Qualificante da Avaliação*. In Avaliação na educação. Marcos Muniz Melo (Org.). Pinhais: Editora Melo, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- _____. *Crítica da Razão Prática*. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1986.
- _____. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1997.
- KLEIN, Lucia. *Aprender a sentir para aprender a avaliar*. In Avaliação na educação. Marcos Muniz Melo (Org.). Pinhais: Editora Melo, 2007.
- LA TAYLLE, Yves de. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e Educação*. Ijuí; Editora UNIJUÍ, 1988.
- _____. *Educação / interlocução, aprendizagem/ reconstrução de Saberes*. Ijuí; Editora UNIJUÍ, 1996.
- _____. *Filosofia e pedagogia na universidade*. Ijuí; Editora UNIJUÍ, 1997.
- MATURANA, Humberto. Entrevista. *Revista Ciência Hoje*. Vol.14/84.SET/1982.
- _____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MORETTO, Vasco. *Avaliação e Ética: um binômio necessário*. In: Avaliação na educação. Marcos Muniz Melo (Org.). Pinhais: Editora Melo, 2007.
- SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes Sociais e de Movimentos*. No prelo, 2007.
- SILVA. Samuel Ramos. *Movimento, Comunicação e Linguagem na Educação de Jovens e Adultos no MST*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: CED/UFSC, 2002.
- STONE, Vathsala Lyengar. *Avaliação de Sistemas Educacionais como Processos de Melhorias Educacionais: possibilidades e desafios*. In Avaliação na educação. Marcos Muniz Melo (Org.). Pinhais: Editora Melo, 2007.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes coerentes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

Educação Holística uma Base para a Construção de uma Cultura de Paz: um compromisso da gestão escolar

Rodrigo Andrei de Salles Mensch

EEB Julia Lopes de Almeida

rodrigo.andrei@gmail.com

RESUMO Um dos compromissos da Gestão Escolar é a construção de uma cultura de paz dentro do ambiente escolar, possibilitando a redescoberta de habilidades e qualidades antes ignoradas pelos alunos e profissionais da educação. Para isto é necessário mudar as relações, revolucionando o modo de pensar a educação, partindo-se do pressuposto de que a mudança inicia-se dentro do próprio indivíduo. Nesse caso, passando por uma mudança de atitudes, por exemplo, em relação a conceitos e valores familiares/sociais, melhorando a sociabilidade local, alcançando conseqüentemente o mundo, criando-se assim uma cultura e uma educação centrada na paz, como meio de sobrevivência da raça humana. Sendo, portanto, a construção de uma cultura de paz um compromisso da Gestão Escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Cultura de Paz, Educação Holística

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, faz-se necessária uma nova realidade para a construção de uma vivência educacional diferenciada em face a um passado marcado pela competição em detrimento da cooperação e da solidariedade, enfim, do bem coletivizado. Uma realidade que aborde a cooperação entre os grupos étnicos que compõem sociedades e nações, buscando-se o entendimento, no lugar do conflito, a compreensão, no lugar da discórdia, a integração, no lugar da omissão.

Uma educação que busque a não separação do ser, em corpo, mente e emoção, mas a integração plena do ser e dele com o meio social onde convive com outros seres, contribuindo plenamente para a construção de uma cultura de paz, associada a estudo, educação e formação escolar. Considerando-se que a paz inicia-se dentro de cada uma das pessoas, antes mesmo de imaginar que a paz possa afetar o outro mas, imaginando a multiplicação da paz em inúmeras partículas de amor, respeito e solidariedade em relação ao próximo.

Muitas têm sido as indagações motivadas pela incoerência notável de ações em todo planeta, conforme afirma Crema (2006) “desde então, as pessoas mais sensíveis e dotadas de um mínimo de escuta e de visão se perguntaram: Onde nos perdemos? Como a educação fracassou? O que é uma pessoa educada? O que é um país realmente desenvolvido? De onde brota, enfim, tanta demência e violência?” (p. 144).

Vale dizer que uma educação deve propor a paz, especialmente na fase inicial da construção das novas identidades, quando faz-se necessário um acompanhamento mais zeloso, tanto dos pais quanto dos professores, no desenvolvimento dos alunos no sentido de direcioná-los ao caminho que conduza à paz.

Nesse contexto, verificamos ser a ferramenta de condução à paz um compromisso da Gestão Escolar. Tendo como base o desenvolvimento de uma cultura de paz, utilizando-se, para isto, da elaboração de trabalhos de sensibilização coletiva. Por exemplo, criando-se dias de não-violência na escola, assim como semanas da paz por intermédio da arte, para melhor divulgar atitudes pacíficas dentro da instituição, assim como por meio de cursos e palestras educativas que possam esclarecer, ou até mesmo motivar, outras pessoas a adotarem a idéia de uma cultura de paz. Essa proposta corresponde ao conteúdo do Preâmbulo do Ato Constitutivo da Unesco, que afirma o seguinte: “as guerras nascem no espírito dos homens, e é nele, primeiramente, que devem ser erguidas as defesas da paz” (WEIL, 1993, p. 35).

Considerando-se, nesse caso, a possibilidade do surgimento de pessoas autênticas, sem o receio de julgamentos, no processo do cultivo da paz, certamente oriundo no âmago dos seres humanos. Sendo assim, o papel a ser desempenhado pelo gestor na Gestão Escolar, deve ser o de direcionar ações que levem ao estado de bem estar dos alunos e professores, dentro da instituição escolar, criando possibilidades para que a paz em construção ultrapasse os muros da escola, atinja a sociedade em geral, contribuindo para o desenvolvimento de consciências em processo de construção de paz. Desta forma, o processo educacional deve ser bem analisado, repensado, enfim, revisado, para que o resultado seja promissor, de fato construtor de uma cultura de paz, centrada na ação direta do gestor, no processo de gestão escolar.

Diante destas idéias, Mesquita (2003) diz que:

Não podemos mudar o que passou, mas podemos interferir significativamente no futuro. Começamos a construí-lo no dia de hoje. Assim, voltemos nossas atenções para o presente. Não fiquemos apegados a antigas crenças. Tenhamos a mente e o espírito abertos para o novo. Para isso acordemos a criança que existe em cada um de nós e que possui a incrível capacidade de se sentir confiante, feliz e pronta para tudo (p. 91-92).

Assim, nas escolas públicas, cuja população-alvo é, quase sempre, composta de crianças de baixa renda, com diversificados problemas sócio-familiares, deve-se priorizar o resgate da auto-estima e conseqüentemente a inclusão destas crianças no meio social de maneira mais digna. Para que isso ocorra, é necessário que o professor

exerça de fato, uma mudança de postura. Assim, sua prática pedagógica passa a ser propulsora da educação que cultua, por exemplo, a paz.

Muitos são os que já estão enunciando a paz: líderes religiosos e espirituais das mais diferentes nações e culturas. Filósofos, políticos, educadores etc., por meio de suas falas em suas vivências, através de ações organizadas, em escritos, das mais diferentes maneiras. Ainda assim, percebe-se que no dia-a-dia, a violência, quer seja pela via da opressão através, por exemplo, da disseminação do racismo, ou de outras discriminações manifestas em sociedade, refletem nas escolhas e atitudes dos jovens.

Em face ao exposto, faz-se necessário renovar a educação, embasada nos princípios das declarações dos direitos humanos, que regem a sociedade democrática, para um novo pensar que leve em consideração as dimensões do ser. Uma educação que realmente integre o ser, buscando a relação entre razão e emoção, trabalhando nesse caso a sensibilidade, buscando com isto criar um equilíbrio entre o saber e o sentir, considerando a necessidade de construção da paz.

2 EDUCAÇÃO HOLÍSTICA

2.1 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO HOLÍSTICA

De acordo com Tavares (2007) “a idéia do holismo não é nova. Ela é subjacente a várias concepções filosóficas ao longo de toda a evolução do pensamento humano. O termo holismo origina-se do grego *holos*, que significa todo. No século VI (a.C.), o filósofo Heráclito de Éfeso já dizia: “A parte é diferente do todo, mas também é o mesmo que o todo. A essência é o todo e a parte”.

Como se pode perceber o significado do termo holismo não é novo, e nem a maneira de buscar a integração do homem consigo mesmo. É um pensamento que tem se introduzido cada vez mais no meio acadêmico, por meio da busca incessante por melhores resultados na área educacional, abrangendo a todos os segmentos. Ciente disto Faria (2007) nos diz que:

Os objetivos da Educação Holística são os seguintes: despertar e desenvolver tanto a razão quanto a sensação e o sentimento; demonstrar que cada situação constitui uma oportunidade de aprender; contrapor-se aos valores mecanicistas (consumo e competição agressiva); desenvolver a cooperação e os valores humanos; possibilitar que o aluno participe ativamente e assuma a sua própria transformação, facilitar uma visão completa, “todo e partes” .

Portanto, a educação holística traduz um movimento no qual está envolvida a intimidade do indivíduo com a aprendizagem considerada em sua totalidade, valorizando e acentuando infinitas potencialidades latentes no inconsciente do ser humano.

2.2 ALGUNS EXEMPLOS DE EDUCAÇÃO HOLÍSTICA NO MUNDO

A Educação Holística sugere uma nova forma de pensar e tem encontrado cada vez mais adeptos no mundo, especialmente entre aqueles que buscam desenvolver uma cultura centrada na paz e no desenvolvimento do ser humano, especialmente da criança, por buscar na sua essência a expressão da interioridade do ser. Sendo assim, possibilitando um desenvolvimento na sua forma de ser, o processo de ensino aprendizagem vai além do ensino tradicional, que vem se manifestando centrado na acumulação de conceitos traduzidos em conhecimentos pré-concebidos, muitas vezes desvinculados da realidade da criança.

Desta forma novas tendências pedagógicas surgem buscando um novo caminho a ser trilhado, entre as escolas de maior destaque mundial, vale frisar, as escolas Waldorf, Montessori e Freinet, pelo seu caráter inovador, resgatando na criança, com simplicidade, a vontade e o desejo de aprender de forma diferenciada e mais prazerosa.

A Escola da Ponte é outro exemplo de pedagogia inovadora que buscou se estruturar em novas metodologias de educação. Trata-se de uma instituição pública de ensino, localizada em Vila das Aves, Portugal, e que surgiu do desejo de se fazer uma escola que respeitasse as diferenças individuais e tratasse os alunos com amor, criando, assim, um diferencial positivo de convivência em sociedade. A Escola da Ponte busca valorizar ainda, a integração de alunos e professores, por meio da pesquisa-ação, da autonomia, sendo o professor um auxiliar orientador na formação da educação da criança. Pacheco (2006) afirma que “se acontece desinteresse por parte de um aluno a escola está doente, está doente o aluno, ou estão ambos enfermos. Bastará determinar a etimologia, buscar remédio e verificar os efeitos do tratamento” (p. 107). Pacheco (Idem) ainda cita as palavras de Herbert Read, quando diz que:

A educação, no sentido mais amplo, como crescimento guiado, pode assegurar que a vida seja vivida em toda a sua natural espontaneidade criadora e em toda a plenitude sensorial, emocional e intelectual”. Sem deixar de “dar o programa”, nós vamos além do que preparar alunos para fazer exames, é ajudar as crianças a entenderem o mundo e a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo de escolarização (p. 105).

O educador Rubem Alves (2006), em seu artigo “Quero uma Escola Retrógrada”, descreve a Escola da Ponte como sendo a mais inteligente que conheceu: “Contei sobre a escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir. Mas existia, em Portugal...Quando a vi, fiquei alegre e repeti, para ela, o que Fernando Pessoa havia dito para uma mulher amada: “Quando te vi, amei-te já muito antes”.

3. CONCEITUANDO CULTURA

Apresentamos inicialmente, um conceito de cultura entendido como um processo que inicia desde o nascimento e com o passar do tempo permanece sendo construído no dia-a-dia, onde se dão as relações humanas. Desde simples atos como falar e andar, até situações aparentemente mais complexas, todas ações constroem a cultura. O conceito de cultura posto por Santos (2005) defende que:

para os antropólogos, a cultura pode ser lida em vários níveis. No primeiro deles, compreende características de comportamento que são exclusivas dos seres humanos em relação a outras espécies. Também traz consigo a noção de comportamento aprendido e ensinado, em vez de instintivo. Num segundo nível, refere-se à capacidade humana para gerar comportamentos e especialmente à capacidade da mente humana de gerar uma quase infinita flexibilidade de reações, através de seu potencial simbólico e lingüístico. Por isso, recentes interpretações de cultura enfatizam a fonte cognitiva do comportamento humano. Muitos estudiosos consideram que tais comportamentos estão enraizados nas relações sociais e em outras características da sociedade. E, finalmente, o resultado de todos esses processos é o fenômeno empiricamente observável das culturas humanas: as identidades isoladas de sociedades humanas distintas caracterizadas por tradições culturais específicas.

Diante disto, percebemos que as tradições culturais, derivam dos vários níveis de relações construídas no tempo e que vão se modificando, evoluindo, contribuindo para um crescimento cultural abrangente, onde cada sociedade pode ser vista como uma sociedade única, devido a sua capacidade de desenvolver formas de comportamentos e ações próprias de cada grupo. A cultura faz parte de uma construção constante, presente no cotidiano, mudando, moldando, adaptando-se, transformando-se nos anseios e desejos individuais e da coletividade, tornando-se parte de um conjunto de pensamentos, sentimentos, ações e reações que uma sociedade pode inquirir.

Assim, toda ação social, em qualquer que seja a esfera, incluindo-se tanto formas de dominação quanto de solidariedade, tudo nas culturas humanas é construído segundo códigos e convenções a que chamamos cultura. Portanto, uma relação imediata entre cultura e atividade humana.

3.1 CULTURA DE PAZ

Considerando a discussão anterior podemos iniciar a exposição sobre a cultura de paz com a contribuição a seguir:

A Cultura de Paz é a ação; é o respeito aos direitos no dia-a-dia; é um poder gerado por um triângulo interativo de paz, desenvolvimento e democracia. Enquanto cultura de vida trata-se de tornar diferentes indivíduos capazes de viverem juntos, de criarem um novo sentido de compartilhar, ouvir e zelar uns pelos outros, e de assumir responsabilidade por sua participação numa sociedade democrática que luta contra a pobreza e a exclusão; ao mesmo tempo em que garante igualdade política, equidade social e diversidade cultural. (Comitê Paulista para a Década da Cultura da Paz – Um Programa da UNESCO, 2001 - 2010).

Sendo assim, a cultura de paz, se instala e se desenvolve por meio do respeito, do direito à vida, assumindo responsabilidades, ao participar de forma democrática e ativa na construção de uma sociedade igualitária, justa, em convivência com diferentes culturas originárias de diferentes grupos étnicos com diferentes valores.

Como o demonstra Pierre Weil (Apud Johan Galtung, 1993), “trata-se de transformar valores. Não é uma tarefa simples, porque conceitos, opiniões e sentimentos são gravados profundamente em nossa consciência desde a primeira infância” (p. 84). Na citação abaixo, Pierre Weil ainda recomenda as principais ações pedagógicas em curso atualmente:

O ensino e a difusão da Carta Internacional dos Direitos do Homem: A Organização das Nações Unidas vem fazendo um enorme esforço pedagógico para difundir os valores relativos aos direitos humanos do homem em todos os níveis e em todas as formas de educação. O editorial da publicação, G.B. Kutukdjian nos dá um apanhado geral das “grandes lições a serem tiradas dos trabalhos pedagógicos dos últimos anos” e afirma que “talvez os direitos do homem devam ser uma disciplina suplementar a acrescentar aos currículos escolares”. Segundo ele, essa nova disciplina seria formada por verdadeiras “aulas de liberdade e democracia (Idem, p.83).

Com a idéia centrada no ensino e na difusão da Carta Internacional dos Direitos do Homem, a ONU e a UNESCO, têm movido esforços para alcançar a difusão completa dos direitos humanos em todos os países do mundo. Desta maneira, visa vincular os meios de comunicação para alcançar seus objetivos de forma mais abrangente, através da difusão de uma educação centrada na paz e na educação holística. Em face ao exposto, avaliamos que somente apropriando-se da cultura no decurso da sua vida é que os seres humanos adquirem propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Esse é um processo que coloca o ser humano além do animal.

3.2 EDUCANDO PARA A PAZ

A educação para a paz dá início a uma forma diferenciada de vivenciar o processo educacional, cedendo lugar à conciliação, ao envolvimento emocional, integrando as várias maneiras de aprender, de forma mais agradável e com menor grau de dificuldade, haja vista que quando aprendemos sem opressão, aprendemos com maior prazer e facilidade. A respeito disto, Crema (2006) diz que:

Uma educação que queira facilitar a arte de conviver terá de se lançar na revolucionária proposta de uma alfabetização psíquica. Trata-se da tarefa ousada e imprescindível de colocar a alma nos bancos escolares, desde o pré-primário até as universidades, facilitando que o aprendiz desenvolva a inteligência psíquica. Sobretudo com o desenvolvimento das funções básicas, pesquisadas por Jung: pensamento, sentimento, sensação e intuição. A educação convencional apenas se tem ocupado, de forma fragmentada, com o pensamento e a sensação. Incluir nos nossos currículos o tema do sentimento e da intuição, harmonizando-as e integrando-as com as demais, é uma tarefa de grande alcance e pertinência, visando o resgate de uma consciência mais vasta, de integridade e de inteireza.

Definindo ainda que “educar a alma é desenvolver, também, a inteligência emocional”, sendo a alegria uma das lições fundamentais na escola da existência. Este papel não cabe somente à escola mas, aos pais e às nações que desejam criar uma nova cultura, centrada no desenvolvimento da sensibilidade humana, da emoção com tudo que a envolve e não apenas no desenvolvimento da razão.

Na visão de Nicolescu (2006), para a construção de uma educação para a paz é necessário: “Um novo paradigma, um novo patamar de realidade, pois não é algo novo, uma nova filosofia, uma nova educação, mas um “novo” modo de olhar para dentro e

entender, compreender a si mesmo”. Ser flexível, buscando renovar-se, reconhecer o outro, sendo um observador consciente de seus próprios atos e dos atos dos outros. Segundo Nicolescu (Idem), “é possível quando a gente pensa que cada ser possui uma mesma essência sagrada”.

3.3 EDUCAÇÃO DE NÃO-VIOLÊNCIA

O melhor caminho segundo a prática da educação holística para tornar possível o aparecimento de pessoas pacatas, harmônicas, é sem dúvida centrar a atenção no próprio ser, sendo a educação um processo de desenvolvimento de dentro para fora. Ciente destas questões Yus (2002) nos diz que “a educação é um processo de auto-descoberta, de aprender a responder perguntas essenciais como ‘Quem sou eu?’, ‘O que posso ser um dia?’, e ‘Qual é a minha missão na vida?’ (p. 40).

A educação participativa, da qual participam pais e líderes comunitários, é de suma importância na formação de crianças e adolescentes que cultivem a paz no mundo, permitindo que essa educação ultrapasse fronteiras, influenciando culturas das mais variadas. Desde Portugal (Escola da Ponte), até a Índia (Organização Sri Sathya Sai), esta idéia tem feito seus adeptos, que com um ideal pacificador buscam alcançar uma educação centrada no ser.

A educação de não-violência, estabelecida por Baba, tem como centro os Valores Humanos Universais: verdade, retidão, paz, amor e não-violência. Baba criou cinco sub-valores, que devem ser praticados e compreendidos para alcançar a excelência humana, citados por Mesquita (2003): “Verdade é aquilo que deve ser dito, retidão é o que deve ser praticado, paz é o que deve preencher a mente, amor é o que deve se expandir dentro de nós e não-violência é o que devemos ser plenamente” (p. 44).

Para alcançarmos a plenitude do ser é imprescindível a ausência da violência, seja ela na palavra proferida ou em pequenos atos do dia-a-dia. Na educação isto não deve ser diferente, e o exercitar destes valores devem contribuir para a melhora de caráter do indivíduo.

O objetivo da educação é o caráter. (...) Se houver retidão no coração, haverá beleza no caráter. Se houver beleza no caráter, haverá harmonia no lar. Se houver harmonia no lar, haverá ordem na nação. Quando houver ordem na nação, haverá paz no mundo (SATHYA SAI BABA, 2005)

A obra de Sathya Sai Baba está modificando a educação na Índia e em vários países aonde se instalou a Organização Sri Sathya Sai. No Brasil, há cinco Escolas Sathya Sai: em Vila Isabel (no Rio de Janeiro), Recife, Goiânia, Ribeirão Preto (SP) e Belo Horizonte.

4. RELATO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS

No contexto das escolas, onde para grande parte dos alunos só existe o ódio, o rancor, a desesperança e a indiferença, difundir a paz, a verdade, a retidão, o amor e a não-violência, é uma tarefa que às vezes pode parecer difícil ou mesmo impossível, mas se buscamos olhar com os olhos do coração, ou seja, movidos por sentimentos impregnados de valores humanos, torna-se uma tarefa gratificante e verdadeiramente possível.

Frente aos problemas encontrados em uma turma de 6ª série do ensino fundamental da rede pública de ensino, E.E.B. Júlia Lopes de Almeida, localizada na cidade de Blumenau-SC, iniciou-se um trabalho de resgate dos bons sentimentos das crianças da referida série. No início dos trabalhos, o projeto de construção de uma cultura de paz, por meio do uso de técnicas de meditação, relaxamento e trabalhos de sensibilização, se destinava apenas à 6ª série, que começou a demonstrar resultados gratificantes de melhora da auto-estima e relacionamento entre os alunos com os professores e os familiares.

Com a divulgação da prática, pelos alunos da 6ª série, aos alunos de outras séries, estes solicitaram a participação no projeto, aumentando desta forma a rede de alunos integrados em uma nova forma de convivência e, conseqüentemente, como resultado, a ampliação da visão de mundo. Com o resultado da coleta de dados referente a alguns relatos, foi constatado, que a maioria dos alunos tem ensinado aos pais e amigos o que tem aprendido. Cria-se desta forma a possibilidade de um novo vínculo afetivo com seus familiares.

O projeto citado foi apresentado no curso de formação continuada das Escolas de Período Integral (EPIs) do Estado de Santa Catarina, em uma oficina organizada pela Secretária de Educação do Estado de Santa Catarina, intitulada “Nutrindo o Afeto na Escola”, em setembro de 2006, sendo um dos trabalhos selecionados a fazerem parte de um Caderno de Relatos Pedagógicos. É importante registrar relatos semelhantes à

experiência realizada pela E.E.B. Júlia Lopes de Almeida. Enfatizamos a experiência relatada, com base nas palavras de Mensch (2006):

esse trabalho foi tão significativo que a escola, assim como outros professores, solicitou que a prática fosse estendida às demais séries da instituição. Com isso, também os alunos de 4ª à 8ª série passaram a fazer parte da proposta. Hoje, quando até outras escolas da região manifestaram interesse em aprender mais sobre a afetividade, por meio do relaxamento e meditação, percebemos a importância que tomou este projeto. Com a atividade pudemos constatar uma melhora em relação aos alunos, nas atitudes cotidianas de solidariedade e respeito de uns com os outros e por si mesmo. A partir desse trabalho, nos percebemos construindo uma escola que ensina valores éticos, morais, de virtude e de qualidade. Nos vimos, então, fazendo a nossa parte.

Com a introdução de uma prática milenar de meditação e de relaxamento nós tivemos o objetivo de desenvolver nos alunos a sensibilidade, a reflexão, a união, o respeito, o carinho e a serenidade, favorecendo, assim, relações renovadas no ambiente escolar. Dessa forma, está sendo dada a continuidade ao trabalho, em vigor até o presente momento na referida escola. Outras escolas têm-se mostrado interessadas em adotar a mesma linha de ação.

Em São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, uma escola municipal adotou um programa de voluntariado intitulado “Programa Educar para a Paz”, aqui citado por Fante (2005):

consumado na criação de um lindo jardim, denominado Jardim dos Sentidos, sinalizado com uma placa que traz a seguinte frase: “Os sentidos são humanos, a paz é presença de Deus”. Esse jardim é cuidado por toda a escola, que dele se orgulha como um marco histórico e pioneiro no Brasil, no combate pela erradicação do *bullying*¹, pela construção da cidadania e pelo compromisso com a paz (p. 13).

Diante de tais atitudes, uma escola encontra a colaboração e simpatia da comunidade e melhora no relacionamento sócio-educacional. A eliminação de atitudes violentas, sejam elas verbais ou físicas, promovem os momentos de paz e entendimento entre as pessoas que vivem o cotidiano escolar. Programas que visem a paz através de atividades como meditação, relaxamento, atividades lúdicas, artísticas e de

¹ *Bullying*: “Conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, de forma velada ou explícita, adotado por um ou mais indivíduos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento”. FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ª edição rev. e ampl., Campinas, São Paulo: Ed. Verus, 2005. COMPROMISSO DA GESTÃO ESCOLAR

envolvimento psico-motor-emocional, proporcionam a criação de um ambiente propício à aprendizagem, haja vista que a escola passa a representar um referencial positivo na vida dos alunos, pais e professores.

Considerando-se a construção de uma cultura de paz, surge um novo compromisso para a Gestão Escolar, o que implica na criação de um ambiente sadio e solidário, dentro do espaço escolar, através da elaboração de projetos, por exemplo, que valorizem uma formação escolar mais humanizada. Sendo assim, destacamos que o gestor no desempenho do seu papel na coordenação do trabalho escolar, deve ater-se à construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) coerente com a proposta de uma gestão escolar com o compromisso centrado na construção de uma cultura de paz.

No caso da EPI – Escola de Período Integral, como forma de organização da já citada E.E.B. Júlia Lopes de Almeida, ao papel dos gestores cabe o incentivo à participação ativa da comunidade escolar incluindo-se o corpo docente, devendo ser este o responsável pelo fornecimento de subsídios para a construção e manutenção de uma cultura de paz, considerando, para tanto, a mudança de mentalidade, criando-se possibilidades para que o novo possa se manifestar. Nesse sentido, é importante salientar a realização de palestras, trabalhos voluntariados de amigos da escola, proporcionando um lugar para o diálogo, para o entendimento e para a mediação, como mecanismos diretos de transformação do ambiente escolar.

A escola, segundo SHÜTZ (Apud, CESCA, 2006) “convive, cotidianamente com violência, ou como queiramos falar, com microviolências assim, o bom senso indica que precisamos de diálogo, de determinação” (p. 80). Cesca (2006), também diz que:

Quando as microviolências não são resolvidas, provocam formas ainda mais graves, de manifestação de violências. Dentre estas, pode-se citar agressões entre diretores e professores, professores e pais e pessoas da comunidade educativa, entendendo-se por agressão o conjunto de atos que atingem diretamente determinada pessoa, de maneira física ou moral. Os alunos também podem fazer destas situações, direta ou indiretamente. Na tríade informalidade, intencionalidade objetiva e interlocução do mediador, o conceito de mediação vai se constituindo, pela contribuição das partes, no comprometimento com a solução, na (in)determinação das regras, no encaminhamento das questões divergentes, com vistas à continuidade das relações, quer no grupo social, na unidade educativa, quer da pessoa para consigo mesma (p. 80).

Os mecanismos a serem utilizados pelo gestor escolar na instituição, dependem não só da ação do Estado, como gerenciador maior da qualidade de ensino e de educação na escola mas, também, e principalmente, da ação enérgica do gestor escolar em formular e fundamentar os meios pelos quais deseja direcionar sua linha de trabalho.

A mediação é um dos mecanismos pelos quais se consegue o objetivo de paz, sem o uso da força ou mesmo da opressão, sendo esta uma medida indicada como necessária para a transformação da escola e de todas as pessoas envolvidas nela. Mediação pode ser identificada, segundo Waldo (Apud CESCA, 2006) como “processo que dignifica e educa as partes para enfrentarem outros conflitos com serenidade e sentimento colaborativo” (p. 80). E o autor Waldo (Idem, p. 80), complementa apontando como uma das vantagens da mediação:

podemos citar o elemento transformador que está presente no processo até pelo aspecto pedagógico, onde está comprovado que a pessoa adulta aprende melhor fazendo, pois é por esse caminho que se chega à sabedoria. As pessoas, ao participarem de uma mediação, vivenciam uma experiência importante e aprendem com ela a entender melhor seus objetivos, a aumentar seus recursos pessoais e a ter participação do outro, vendo as coisas de outra maneira e entendendo que sempre podem existir outras formas de solução que não sejam aquelas pelas quais elas lutam. Portanto, é necessário que as pessoas estejam dispostas a realizar mudanças, quebrar paradigmas e explorar novas opções (p. 80).

O uso destas medidas acaba por coibir ações agressivas, aumentando até o entrosamento entre todos, vencendo o sentimento de ódio, rancor e vingança, que acaba por ser substituído por uma mentalidade de paz, conciliação e de respeito. Cesca (2006) fala ainda que:

Utiliza-se da técnica da mediação, já difundida em outras áreas e instituições, na Prefeitura Municipal de Florianópolis, mais precisamente na Secretária Municipal de Educação. Com isto, tem-se ousado inovar no campo administrativo, evitando desgastes e onerosos processos, possíveis de gerarem desestímulos às pessoas envolvidas na gestão escolar (p. 81).

Com isto concluí-se que a construção de uma cultura de paz, baseada no compromisso da Gestão Escolar, começa através de um processo de mediação, de dizer não a todo tipo de violência, seja física ou verbal e, principalmente, a construção e a manutenção de uma educação centrada na paz, no respeito e na solidariedade.

5. CONCLUSÃO

Ao final deste trabalho, vale ressaltar que devemos buscar meios de encontrar uma educação que desperte nas pessoas a necessidade de paz, evocando o que há de melhor em cada um dos alunos, no sentido de sensibilizá-los para a capacidade de pensar e sentir no processo de construção da cultura da paz. A medida que compreendemos que a paz, tanto quanto a guerra, inicia-se no coração e no pensamento dos homens, aprendemos que o cultivo da felicidade vem ser pelo mesmo caminho, plantando no coração e no pensamento simultaneamente a paz.

Cooperando para um mundo melhor, através do afeto, da boa educação, da propagação da não-violência, da verdade, da retidão, da paz e do amor, iniciando este processo dentro das escolas, através da gestão escolar, educando para a paz e cooperação entre os povos. A gestão escolar tem este papel fundamental dentro da instituição escolar, perante os pais, professores e a sociedade, de educar o coração, a mente e alma através das concretizações de sonhos que se tornam realidade. Por meio de iniciativas educativas centradas na pacificação do meio escolar, o gestor mostra sua capacidade de agir, mediando os conflitos que antes se mostravam sem solução.

Podemos ressaltar que a ação da equipe gestora deve ser voltada à construção de uma cultura de paz no ambiente escolar, possibilitando, desta maneira, que pais, alunos e professores possam interagir com uma educação transformadora, que haja de forma a modificar as culturas e as mentalidades, possibilitando a criação de um mundo mais justo, igualitário e melhor para todos. Sendo assim, a mudança que tanto desejamos, inicia-se através dos primeiros passos de uma criança, ou seja, do berço à escola e da escola à cidadania.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Escola da Ponte existe há 25 anos em Portugal – José Pacheco. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

APRENDIZ. *Quero uma Escola Retrógrada*, Escola da Ponte - 3: Rubem Alves, um educador para a revelação divina. Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id290900.ht Acessado em: 13 set 2006.

CESCA, Jane Elisabeth, A mediação escolar enquanto ferramenta necessária à gestão escolar. In: *XVIII Simpósio Catarinense de Administração da Educação – VI Seminário Estadual de Política e Administração da Educação*, 2006, Balneário Camboriú. Anais. Brasília: ANPAE/AAESC – Associação dos Administradores Escolares do Estado de Santa Catarina/Associação Nacional de Política e Administração de Educação – Seção Santa Catarina, 2006. p. 76 – 91.

- CREMA, Roberto; MAGALHÃES, Dulce. et. al.. Cuidar da Paz. In:_____. *A Paz como Caminho*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.
- CREMA, Roberto. *Educar a Alma – Alfabetização Psíquica*. Disponível em: <http://www.unipaz.pt/artigos/alma.htm>. Acessado em: 10 ago. 2006.
- COMITÊ PAULISTA PARA A DÉCADA DA CULTURA DA PAZ – Um Programa da UNESCO, 2001 – 2010. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/a_cultura_de_p.htm . Acessado em: 23 ago. 2007.
- FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ª edição rev. e ampl., Campinas, São Paulo: Verus, 2005.
- FARIA, Eloir de Oliveira. TRANSITO COM VIDA. *Visão holística na educação*. Disponível em: <http://www.transitocomvida-ufri.br/visaoholisticanaeducacao.asp> . Acessado em: 16 ago. 2007.
- TAVARES, Clotilde. REVISTA MERCURYO. *A Visão Holística: Novas Visões, saberes antigos*. Disponível em: <http://www.clotildenews.digi.com.br/holistic.htm>. Natal (RN). Acessado em: 16 ago. 2007.
- MENSCH, Rodrigo Andrei de Salles. *Relaxamento: Um encontro de paz interior*. Oficina de EPI's, para o Caderno Pedagógico de Santa Catarina, Hotel Fisher: Balneário Camboriú (SC), set. 2006. No prelo.
- MESQUITA, Maria Fernanda Nogueira. *Valores Humanos na educação: Uma nova prática na sala de aula*. 1ª ed. São Paulo: Gente, 2003.
- NICOLESCU, Basarab. *A Educação Transdisciplinar e a Cultura de Paz*. Palestra proferida no Festival Mundial da Paz. Florianópolis (SC). Em: 04 set. 2006.
- ORGANIZAÇÃO SRI SATHYA SAI NO BRASIL – *Obras de Sathya Sai Baba*. Disponível em: <http://www.sathyasai.org.br/obra/educacao.htm> . Acessado em: 16 ago 2007.
- SANTOS, Andréa Paula dos. *Trajetórias da História Social e da Nova História Cultural: cultura, civilização e costumes no cotidiano do mundo do trabalho*. IX Simpósio Internacional Processo Civilizador – Tecnologia e Civilização. Realizado em: 24 a 26 de novembro de 2005. Ponta Grossa: Paraná. Disponível em: http://66.102.9.104/search?q=cache:5b7kipPINzwJ:www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simpósio/artigos/mesa_debates/art3.pdf+Dessa+forma,+os+estudos+culturais+implicaram+no+reconhecimento+de+que+se&hl=ptR&ct=clnk&cd=1&gl=br&lr=lang_pt. Acessado em 24 ago 2007.
- WEIL, Pierre. *A arte de viver em paz – por uma nova consciência e educação*. 7ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Gente, 2002.
- YUS, Rafael. *Educação Integral, Uma Educação Holística para o Século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Os Currículos de Formação de Professores da Educação Infantil no Brasil

Moema Helena Koche de Albuquerque Kiehn

Mestre em Educação pela UFSC
Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da
Educação na Pequena Infância – NUPEIN/UFSC
Agência financiadora: CNPq
moema@kiehn.org

Esta pesquisa parte do levantamento dos currículos das universidades federais do país que ofereceram cursos de Pedagogia com formação de Professores de Educação Infantil nos anos de 2005¹, através de endereços eletrônicos do MEC, INEP e das próprias universidades objetivando identificar as orientações e pressupostos teóricos que permeiam as configurações de criança e infância e sua educação enunciadas nesses documentos.

A partir das informações disponíveis em meio eletrônico nas universidades federais, foi possível identificar e selecionar dados significativos que possibilitaram a elaboração de um mapeamento detalhado da estrutura curricular encontrada nos cursos de pedagogia, na tentativa de desvelar o espaço reservado no corpo curricular para o estudo e (re)conhecimento da criança, da infância e de sua educação, e ainda buscar perceber as áreas de estudo privilegiadas, as orientações teóricas e as possibilidades de interlocução disciplinar.

A intenção instaurada na trajetória dessa pesquisa é de que os resultados advindos do trabalho de investigação sirvam de indicadores para o longo processo de busca da consolidação de uma pedagogia da infância, campo de conhecimento que considero em construção, cujo eixo central das discussões procura tomar tanto a inserção do adulto, tanto a cultura já instituída, como também “a própria criança seus processos de constituição como seres humanos e diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1999, p. 62).

Tomo com ponto de partida o reconhecimento de que toda e qualquer instituição educativa se constitui em espaços estruturados por meio de programa ou matriz

¹ Foi estabelecido esse recorte temporal (2005) por estarmos vivendo um processo de mudança das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em 13/12/2005 e que deve prevalecer nos próximos anos.

curricular, no qual são estabelecidos traços específicos e contingentes de organização do sistema cultural de uma determinada sociedade historicamente situada.

Partindo deste pressuposto pode-se afirmar que o currículo não é um conjunto de conhecimentos neutros, ou uma mera organização burocrática do ensino, pelo contrário, é um meio pelo qual se explicitam mecanismos essenciais de um propósito educativo que está alicerçado numa trama ideológica, política, social e institucional:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

Por sua vez, sabe-se que há elementos culturais e conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, considerados preferenciais ou prioritários que correspondem às necessidades subjacentes de um determinado grupo social, de uma cultura eletiva e de um espaço geográfico singular. Pode-se assim reconhecê-los como *conhecimento-regulação* que na égide dos valores universais estabelece a verdade a partir de uma “raça”, de um sexo e de uma classe social (SANTOS, 2005). Sendo assim, o conhecimento sobre quais elementos culturais devem ser considerado e merecem ser preservados e perpetuados para as novas gerações, permite identificar a intencionalidade hegemônica, explícita ou implícita, na seleção definida como objeto de ensino.

O grande desafio desta pesquisa foi justamente desvelar cuidadosamente através das matrizes curriculares previamente selecionadas dos cursos de Pedagogia, de que forma é contemplada a educação infantil, uma vez que, a maioria das universidades oferece a formação para este nível de educação em conjunto com a formação para professores das séries iniciais do ensino fundamental. Esta prerrogativa incide na constatação de que a formação para educação infantil acontece de forma secundarizada, já que a base formativa prioriza o ensino fundamental.

Vale ressaltar que a posição tomada por este trabalho não é a de demarcar a educação infantil em oposição ao ensino fundamental, tampouco, de negar a importância e a articulação que deve existir entre estes dois níveis de ensino. Pois fazer esta oposição seria como bem afirma Kulhmann (2003) “um comportamento de avestruz diante da realidade nacional, como que representando a vontade de fazer uma reserva de domínio, em uma atitude descomprometida com o aluno que ingressa no ensino fundamental, mas que não deixa de ser criança por isso” (p. 63).

A defesa que se faz, é, de que a educação infantil assim como o ensino fundamental são esferas educacionais constituídas de especificidades diversas e diferentes entre si, que devem ser reconhecidas e consideradas no momento da formulação das propostas pedagógicas e conseqüentemente das ações que delas decorrem. Portanto, o comprometimento com a educação revela-se na preocupação em tomar também a criança como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem independentemente de faixa etária, classe social, raça, etnia e gênero.

Tendo em vista essas questões, foi necessário eleger uma metodologia de trabalho que pudesse viabilizar a coleta de dados, a seleção do material e, conseqüentemente, uma análise coerente com a proposta de investigação que é perceber de que forma é tratada a educação infantil nos cursos de pedagogia que oferecem esta habilitação. Assim elegeu-se a análise de conteúdo como a técnica metodológica mais apropriada para a realização do tratamento dos dados, bem como a análise que deles decorrem.

A escolha cautelosa por esta técnica se deu por estar lidando com documentos legais produzidos em uma sociedade dividida em classes e que, portanto, sinalizam interesses específicos de grupos e de classes dessa sociedade, os quais, possivelmente, demarcam em suas entrelinhas as condições contextuais de sua produção. A partir da seleção e do tratamento dos dados obtidos através do endereço eletrônico das universidades federais que oferecem curso de pedagogia com habilitação em educação infantil foi possível desenhar o seguinte cenário nacional:

CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

IFES	HAB. E.I	CURRÍCULO	EMENTA	BIBLIOGRAFIA
45	19	16	13	04

Com base nessas indicações, optou-se em analisar os cursos de pedagogia com habilitação em educação infantil que apresentavam sua matriz curricular com suas respectivas ementas e horas, e ainda os cursos que não disponibilizaram suas ementas ou que não foram encontradas em meio eletrônico. Esta iniciativa aposta na possibilidade de visualizar o cenário formativo dos cursos supracitados que integram as universidades federais.

Nesta direção tomou-se cada disciplina com sua respectiva carga horária e ementa, quando apresentada, e fez-se um cruzamento entre os cursos, a fim de perceber

a presença e a ausência de similaridades e discordâncias em suas estruturas curriculares. Em respeito às especificidades e autonomia de cada curso na constituição de seu currículo, registrei fielmente o nome de cada disciplina subjacente à determinada área de conhecimento.

No exercício de cruzamento entre as disciplinas foi possível definir algumas categorias com base nas unidades de registro e de contexto. Essas categorias foram se constituindo a medida que ia me interagindo e organizando as informações de uma maneira que permitisse uma maior visibilidade do todo, bem como, o detalhamento das partes. Essa iniciativa propiciou a apresentação de um panorama extremamente diversificado e complexo do ponto de vista da organização curricular, uma vez que, a estrutura curricular de base que orienta os cursos de Pedagogia está delineada a partir de três eixos, quais sejam: Fundamentos Teóricos, Metodologias e Prática². Entendendo que não seria possível seguir esta indicação estrutural, em função do universo de áreas de conhecimentos e disciplinas expressa nos currículos analisados, usei em redefinir os eixos orientadores, com base nas disciplinas presentes no material estudado. Essa iniciativa surge com a intenção de contemplar a grande maioria das disciplinas, respeitando as especificidades de cada instituição. Nessa perspectiva ficamos com a seguinte configuração: Fundamentos Gerais, Formação Pedagógica e Formação Pedagógica Específica para a Educação Infantil.

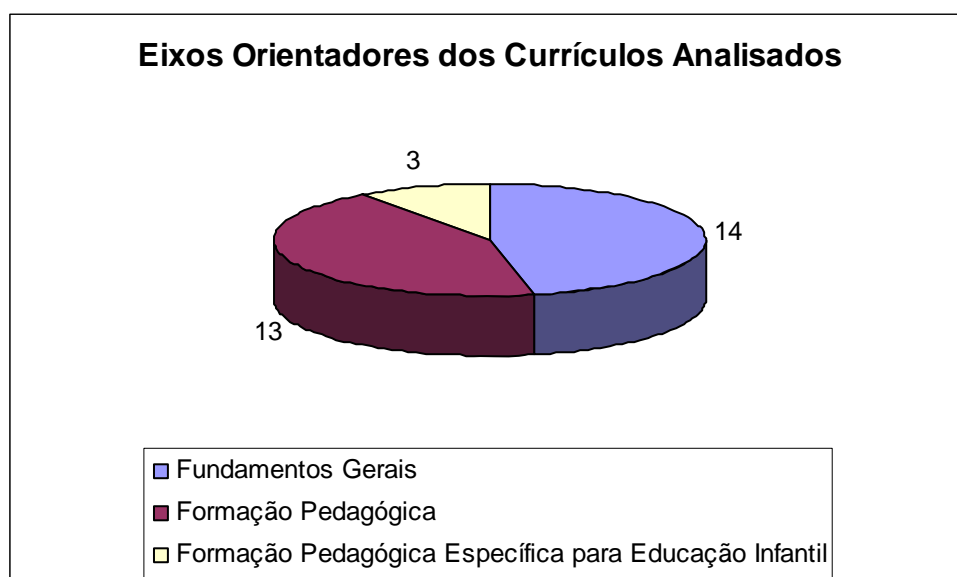
Definiram-se como Fundamentos Gerais as diversas áreas de conhecimento que historicamente vêm contribuindo e exercendo influência na constituição da Educação. Para compor o conjunto da Formação Pedagógica foram selecionadas as áreas de conhecimento que de alguma forma expressam o campo disciplinar instituído para tratar diretamente do processo pedagógico e suas implicações no âmbito das instituições educacionais. Em seguida tem-se a Formação Pedagógica Específica para Educação Infantil, que diz respeito às disciplinas que contemplam a educação de crianças de zero a seis anos de idade, ou seja, que tratam dos fundamentos teóricos, como também faz referências à organização dos processos educativos e suas metodologias específicas para este nível de ensino.

Entendo que a apresentação deste conjunto disciplinar denominado Formação Pedagógica Específica para Educação Infantil, expressa a preocupação em assegurar a especificidade do trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos, que ainda não estejam no

² Ver Scheibe & Aguiar, 1999.

ensino fundamental, mas que freqüentam espaços coletivos de educação como creches e pré-escolas.

Com intuito de permitir uma melhor elucidação das questões levantadas acima, veremos no gráfico a seguir o panorama que se desenhou a partir do conjunto disciplinar encontrado nos currículos de formação para professores de educação infantil que constituem os três eixos orientadores já apresentados.



Embora tenha se evidenciado a pouca representatividade das disciplinas que contemplam a especificidade do trabalho na educação infantil nos currículos analisados, em comparação com os demais conjuntos disciplinares, acredito que este dado é de grande relevância, a medida que indica um movimento na direção do reconhecimento das dimensões humanas peculiares das crianças e das singularidades e simultaneidades que constituem a sua infância, ainda que vividos em espaços institucionais de educação. Nesta direção Rocha (1999) faz a seguinte afirmação:

Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças em contextos institucionais educativos específicos exige que se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição e percebendo-a como um outro a ser ouvido e recebido (p. 52).

Entretanto, imagino que as informações anotadas neste gráfico, devem indicar um sinal de alerta para o caráter formativo das universidades, uma vez que, em se tratando de uma formação específica, é essencial que se faça uma incursão teórica, a fim de possibilitar ao egresso, acesso aos conhecimentos que circundam a constituição da educação infantil, bem como, apresentar embates e debates oriundos da tentativa de

delimitações de papéis, funções, espaços, políticas, somados à defesa da especificidade deste nível de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KUHLMANN JR, Moisés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, maria Silveira (org.) *Educação Infantil pós – LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 51-56.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999, 290 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2005

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, dez 1999.

Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar 2006

E.E.B. Padre Nóbrega

Clarice Kerschbaumer de Carvalho

Habilitação Artes Plásticas
Diretora da E.E.B. Padre Nóbrega
claricecarvalho100@yahoo.com.br

Maria Gilda Marquezi Cavalleri
Administradora Escolar

RESUMO A gestão participativa da escola resgata sua função social com ênfase no conhecimento, que é construído através da experiência prévia do aluno concomitantemente àquela contextualizada e desenvolvida na escola.

1. INTRODUÇÃO

A E.E.B Padre Nóbrega tem como objetivo proporcionar aos educandos condições para desenvolver suas capacidades, com uma visão ampla da realidade do mundo, para serem sujeitos da transformação na busca do conhecimento. A Escola considera todos os alunos capazes de aprender e compreender que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e jovens são fatores de apropriação de conhecimentos.

A função social da Escola está para além dos conteúdos elencados nas disciplinas e que são trabalhados no decorrer do ano letivo. Como um dos centros de socialização, interação e construção do saber, a Escola tem como função a formação do ser humano como alguém que faz parte da sociedade.

O conhecimento é construído pela interação do sujeito com o meio social, e a sua apropriação se efetiva por meio da articulação entre os conceitos cotidianos e científicos. A Escola tem o papel central de promover a construção do conhecimento, garantindo ao aluno o acesso ao saber sistematizado e à formação de atitudes e habilidades, proporcionando condições para o exercício da cidadania plena e a construção de uma sociedade mais justa.

Na prática, essa postura transparece na respeitosa relação interpessoal de adultos, jovens e crianças, na preocupação em promover ações para manter alta a auto-estima de todos, utilizando muitos elogios como forma de incentivo e em um ensino bem planejado, que leva em conta tudo o que os alunos já sabem, buscando estabelecer pontes entre os conhecimentos prévios e os novos.

A cidadania como participação social e política no exercício de direitos e deveres, adotando no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação, respeito mútuo e repúdio às injustiças educacionais e sociais. Nesta concepção, o educando posiciona-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. Tem oportunidade de conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio de construir a identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertencimento ao país.

A escola propicia ao educando conhecimento do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, agindo com responsabilidade com relação a sua saúde e à saúde coletiva. Neste contexto, oportuniza-se a utilização das linguagens verbal, musical, matemática, gráfica plástica e corporal, atendendo as diferentes situações de comunicação. A Escola não distribui poder, mas constrói saber que é poder. Não mudamos a história sem conhecimentos, mas temos que buscar o conhecimento para que possamos interferir no mercado como sujeitos, não como objetos.

Nossa Unidade Escolar compreende que o pleno desenvolvimento do educando será alcançado se estiver integrado e sintonizado ao contexto escolar, proporcionando-lhe oportunidades de compartilhar seus conhecimentos científicos ou oriundos do senso comum, da família, da comunidade que interferem na formação de seu desenvolvimento intelectual conseqüentemente para a vida. Traçamos como objetivo geral, possibilitar a formação humana, dando ao educando condições para desenvolver o pensamento, a reflexão, e a análise crítica, vivendo sua essência de homem cidadão, capaz de conscientemente decidir sua vida, seu trabalho, sua política e seu espaço social.

Para atingirmos este objetivo, é necessário um processo de auto-avaliação constante e análise dos dados obtidos, objetivando assegurar o acesso, a permanência, o sucesso do aluno e sua formação geral. Esta avaliação nos permite o planejamento das ações para cada ano letivo e avaliações bimestrais através do Conselho de Classe com a participação dos professores, pais e alunos, através de Plantões Pedagógicos e visitas que os pais fazem à Escola, freqüentemente.

2. PLANO DE AÇÃO

As ações desenvolvidas e criadas nesta Unidade Escolar destacam-se pelo trabalho coletivo, envolvendo pais, alunos, professores, funcionários, especialistas e direção, fazendo com que os objetivos sejam alcançados com sucesso nas diferentes áreas de ensino, buscando desenvolver com competência a Função Social da Escola, na qual acreditamos.

Através do Projeto Político Pedagógico, instrumento norteador das ações, que é reestruturado, analisado e revisto anualmente, a Escola programa os eventos, palestras, campanhas, cursos, viagens de estudos, calendário letivo, festas, mostra de estudos e experiências que promovam mudanças e transformações, amparando e desenvolvendo os membros deste conjunto, de forma a exercer o seu papel social, buscando a competência e qualidade como organismos de decisão coletiva.

A escola procura estudar e aplicar os conhecimentos adquiridos em prol da comunidade escolar e estabelecer um relacionamento mais estreito com entidades, formando assim parcerias que trazem benefícios para a Unidade Escolar e para o aluno. A E.E.B. Padre Nóbrega, preocupa-se com os valores oferecidos à sua clientela, oferecendo palestras preventivas, com os alunos universitários do Curso de Medicina da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), de Joaçaba e Curso Programa Educacional de Resistência as Drogas e a Violência (PROERD) da Polícia Militar.

Oferecemos aos pais o Plantão Pedagógico para um contato mais direto Professor X Pais, sempre que houver necessidade, solicitamos a presença dos pais para conversas particulares buscando mais eficiência no processo de ensino-aprendizagem. A organização de eventos tais como: Festa Junina, Homenagens aos pais, Mães, Estudantes e Crianças, contribuem para uma efetiva participação de todo o segmento escolar. Professores são liberados para realizar viagens de estudos, para participação de cursos de formação continuada com o objetivo de obterem mais informações intelectuais e formação humana. O Conselho Deliberativo e Associação de Pais e Professores (APP), têm participação ativa nos eventos e tomadas de decisões que a escola realiza. A Comunidade Escolar entende que precisa estar atenta aos interesses dos alunos, oportunizando informações através de várias metodologias de ensino que atendam a esses interesses, promovendo o desenvolvimento da comunicação, da expressão oral, escrita, da criatividade e da reflexão. Destacamos as várias atividades

realizadas nas diferentes áreas do conhecimento e as diferentes metodologias utilizadas em sua execução.

A escola está inserida em diversos programas e parcerias, como grupos de dança italiana e alemã, cedendo o ginásio para treinos extra-classe. Mantemos parceria com a Prefeitura Municipal, patrocinadora do Festival de Bandas e Fanfarras, redundando em sucesso absoluto. Atividades são promovidas pelas Igrejas da comunidade como cultos ecumênicos, caminhada pela paz. Além disso, incentiva-se a capacitação continuada dos professores para melhoria pedagógica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a valorização da pluralidade do patrimônio cultural é desenvolvido o aspecto sócio-cultural de outros povos e nações, sem discriminação das diferenças culturais, crenças, sexo, etnia e outras características individuais e sociais.

A Comunidade Escolar da E.E.B. Padre Nóbrega, entende que a Escola é o espaço institucional em permanente construção: agente de transformações sociais e políticas do mundo, sem perder de vista a dimensão coletiva do processo de planejamento que possibilita redimensionar-se pela participação, integração e interação de todos que se sentem comprometidos com a função da Escola.

O ensino é algo que realmente interfere no desenvolvimento. Quando alguém aprende algo novo, é como se conquistasse uma posição melhor, um outro nível, para aprender outras coisas. Nossa experiência mostra que a aprendizagem produz novos níveis de desenvolvimento. O ensino, se bem organizado, impulsiona o desenvolvimento das crianças e dos jovens, que adquirem uma nova visão de futuro.

A contribuição da escola é a de implementar um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades que permitam ao indivíduo intervir na realidade para transformá-la, e é nesta concepção que a E.E.B. Padre Nóbrega desenvolve suas atividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOURADO, Luiz Fernandes. Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo II/Luiz Fernandes Dourado, Marisa Teixeira Duarte; CONSED – *Conselho Nacional de Secretários de Educação*, 2001. Santa Catarina – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular*. Florianópolis, COGEM, 1998.

Gestão da Formação Continuada de Professores: parceria entre Universidade e SEMEDS

Maria Selma Grosch

CCE/FURB

grosch@furb.br

Neide de Melo Aguiar Silva

PPGE/FURB

nmelo@furb.br

Eixo temático:

A formação e qualificação do educador da Educação Básica especialmente dos níveis Infantil e Fundamental

RESUMO Este estudo desenvolve uma reflexão sobre saberes e fazeres que delineiam ações na gestão da formação continuada de professores, no contexto da educação básica, com a mediação da universidade. Toma como referência o Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação, constituído na Universidade Regional de Blumenau (FURB) desde 1999, em atendimento à demandas locais. Atentando para diretrizes legais, políticas públicas e gestão da educação, em nível macro e micro-estrutural, o referido Programa sintetiza histórico de parcerias com instâncias municipais e do Estado de Santa Catarina, oportunizando momentos de formação continuada a um expressivo contingente de profissionais da educação na região de abrangência da FURB. Desenvolve articulação com instituições escolares, numa parceria com os gestores municipais e estaduais de educação através de permanente extensão, desencadeando projetos de formação continuada articulados com propostas educacionais e projetos político pedagógicos das instâncias públicas de gerenciamento da educação. Possui histórico de parcerias consolidadas, prevendo estratégias diferenciadas em cada contexto, implicando no desenvolvimento de projetos em consonância com necessidades e expectativas dos envolvidos. Assim, é objetivo deste estudo, discutir saberes e fazeres desenvolvidos no Programa, tomando-os como mediadores na consolidação de parcerias em movimentos de formação continuada. Apresenta a sistemática de intervenção, pontua as concepções norteadoras e articulações possíveis e finaliza discutindo alcances e delimitadores de propostas de formação continuada desenvolvidas, em especial, pelo viés da extensão universitária.

Palavras-chave: Gestão da formação continuada de professores. Políticas de formação continuada. Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

A formação continuada na carreira do magistério, como em todas as atividades profissionais, é um processo que se constrói desde a formação inicial e se estende por toda a vida profissional do professor, envolvendo dimensões ético-políticas, epistemológicas, técnicas e político-organizativas.

Por isso, propostas de formação continuada no contexto educacional enfatizam não apenas o desenvolvimento da competência pedagógica, mas visam proporcionar

espaços e modos de reflexão sobre a prática educativa, possibilitando inovações e questionamentos a partir do conhecimento histórico e socialmente construído pelo professor.

Dessa forma, programas de formação continuada, em especial aqueles que se constituem no interior das universidades, têm como desafio responder pela formação permanente e coletiva dos professores, fazendo-se mediadores nas reflexões teórico-práticas e, não raro, procurando dar respostas à lacunas identificadas. Quando se propõem à tarefa de extensão, com articulação entre educação básica e superior, os desafios tornam-se ainda mais acentuados. Por um lado encontram-se demandas para as quais a universidade não tem todas respostas; por outro, são públicas e notórias na universidade, expectativas de que a intensificação de aprofundamentos teóricos pode incorrer, por conseqüência, em práticas pedagógicas críticas, ativas e participativas.

Assim, este estudo tem como objetivo discutir políticas e práticas, assim como saberes necessários no desencadear de movimentos de formação continuada. Toma como referencial o Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Trata-se de um programa de extensão universitária, cujo objetivo consiste em intercambiar saberes e fazeres em prol da formação continuada de profissionais da educação no contexto da educação básica e da educação superior.

PROPOSTAS, MEIOS E SISTEMÁTICAS DE INTERVENÇÃO

O Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação, constituído na FURB desde 1999 pelas vias da extensão universitária, alocado no Centro de Ciências da Educação, apresenta como propósito ir além da capacitação de professores. Defende a necessidade de constituir-se como instrumento articulador no processo de formação continuada dos profissionais da educação da região do Vale do Itajaí. Propõe desencadear a apropriação e a reflexão dos saberes pedagógicos, a experiência de vida pessoal e profissional dos professores e o convívio com professores que lecionam nas Licenciaturas e contribuem na formação inicial da grande maioria dos profissionais que atuam em educação na região. O trabalho é subsidiado por recursos financeiros provenientes de verbas destinadas por políticas públicas à formação permanente no magistério, e que são repassadas através de convênio firmado. As ações

de formação continuada, desenvolvidas pela articulação entre FURB e SEMED visam proporcionar aos profissionais da educação do município subsídios para seu desenvolvimento profissional, contribuindo no processo de melhoria da educação.

A dinâmica do processo é sistematizada em parceria com a equipe gestora da educação do município procurando, tanto a continuidade ao trabalho já desenvolvido, quanto o atendimento às peculiaridades e demandas locais. As propostas de ação não são fechadas, tampouco unilaterais. Neste movimento acontecem, dentre outras modalidades, seminários com professores, com alunos, encontros com grupos conforme temática e conforme área do conhecimento, denotando construção coletiva do processo de formação.

CONCEPÇÕES NORTEADORAS E ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Perdura nos meios acadêmicos um consenso sobre a necessidade de intensificar discussões sobre a teoria que fundamenta a prática pedagógica no cotidiano escolar. Assim, encontros de formação continuada, em especial aqueles mediados pela universidade, podem oportunizar aos professores o desenvolvimento do próprio potencial e a superação de limitações, qualificando-se para intervir concretamente em seu fazer pedagógico. “É o trabalho docente vivido e lido que desenvolve uma qualidade diferente no professor que, na condição de um ser humano concreto, porta a possibilidade dialética de realizar, distanciar-se, ler/reler e intervir no curso de sua ação concreta” (MATOS 1998, p. 294).

É na prática e com reflexão sobre a prática, através da formação em serviço, que os professores consolidam a revisão de ações, encontram novas bases e processam novos conhecimentos. É também na prática que eles vão encontrando outros elementos, outros subsídios que a formação inicial e continuada, por si só, não tem condições de fornecer. A reflexão conduz o professor a produzir um saber que o acompanha como um saber de referência, como parte da experiência, e necessário na construção da competência pedagógica. “Só após a descrição do que penso e do faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para minha actuação, (...) no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero – a minha práxis docente” (ALARCÃO, 1996, p. 182).

Os movimentos de aproximação com as instâncias gestoras da formação continuada são viabilizados, em nível estadual, por políticas de descentralização dos recursos aplicados na formação continuada dos professores da rede estadual de educação de Santa Catarina e, em nível municipal, por políticas de financiamento da educação e fundos de desenvolvimento e apoio à educação básica.

De acordo com documentos aprovados nas instâncias cabíveis e, conforme histórico arquivado pelo próprio Programa, no ano de 2006 o Programa de Formação Continuada esteve também articulado com os movimentos de reflexão e ação desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Educação (EduPesquisa – PPGE/ME/FURB), Grupo de Pesquisa em Representações Sociais (GEPERS – DM/CCEN/FURB) e Programa de Integração Universidade-escola mediado por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (CVNet – PROERC/FURB).

Assim, as ações desencadeadas denotam movimentos de trocas, compartilhamento e co-responsabilidade de diversos segmentos. A partir dessa articulação é possível desencadear atividades de reflexão e apropriação dos saberes pedagógicos vinculados à experiência pessoal ou profissional dos professores, tanto no que se refere à formação continuada viabilizada através da extensão quanto na formação continuada dos próprios professores formadores.

A dinâmica empregada e a abrangência do número de envolvidos na própria instituição proponente pode estar reforçando um pressuposto de que para formar é necessário formar-se. Assim, tendo em vista os propósitos conhecendo a sistemática de ação, é possível afirmar que o referido Programa vem procurando articular suas ações para além do simples ministrar cursos a professores. "Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação do professor é o momento chave da socialização e da configuração profissional" (NÓVOA, 1992, p. 18).

PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DESENCADEADORAS DA DISCUSSÃO

O Programa de Formação Continuada da FURB pontua sua ação como não decorrente de propostas prontas, mas resultantes de consenso com as instâncias gestoras, combinando possibilidades e necessidades na consolidação das parcerias. Dadas as especificidades de cada contexto, assim como a necessidade de adequação, a

sistemática do trabalho pode ser organizada de diferentes formas. Todas, porém, são coletivamente construídas.

As propostas de intervenção norteiam-se por problemáticas apresentadas por equipes gestoras da educação em nível local, temáticas de interesse dos próprios professores, necessidades apontadas por professores formadores, temas de interesse geral na educação, estratégias de continuidade para propostas em andamento, atentando-se sempre para especificidades e abrangência conceitual.

As dificuldades mais expressivas podem estar relacionadas à abrangência do processo de formação de professores. Este não se limita à formação pedagógica; propostas que investem sobremaneira nesta perspectiva têm se revelado insuficientes. A formação docente relaciona-se também à organização da escola e de seus projetos, à pessoa do professor e suas representações, às políticas educacionais e aos processos de gestão local.

Esta análise se expressa como norteadora e ao mesmo tempo como derivativa de ações de formação continuada, podendo ser entendida a partir de registros do cotidiano pedagógico feitos pelo próprio professor em busca de construção de sua história, de exercício de submissão à crítica, de apreciação do próprio trabalho e, conseqüentemente, como identificação de elementos teóricos específicos da discussão sobre o processo de formação.

Com base em estudos e leituras da realidade atual, o Programa defende que, ao reconstituir a própria ação e de forma especial em momentos de formação continuada, os professores vêm gradativamente se posicionando pela necessidade de estudar com mais profundidade os pressupostos teóricos que embasam o fazer pedagógico cotidiano.

ALCANCES E DELIMITADORES

Propostas de formação continuada de professores vêm se constituindo frente a desafios os mais diversos. Por um lado, as propostas de formação continuada convivem com o dinamismo que marca seu espaço: para ele não há currículo mínimo, não há roteiro padrão, as diretrizes são difusas e o que pode incorrer em intervenções bem sucedidas em um contexto pode ser desastroso em tantos outros. Há, sim, a necessidade de atentar para peculiaridades, necessidades e condições, como requisitos mínimos na elaboração de quaisquer objetivos e metas de formação continuada. Por outro, o

crescente aumento da demanda e a grande expectativa dos professores pela formação apontam para a diversidade de possibilidades na promoção de momentos de formação continuada. As buscas podem estar pautadas em aspectos como a necessidade de entender como se dá a aprendizagem, como planejar e conduzir as aulas, como propor estratégias didáticas que levem em consideração o sujeito da aprendizagem, suas perspectivas, seu modo de vida e sua percepção de mundo ou como constituir-se profissional frente à realidade do mundo.

A inserção do professor neste universo de discussão amplia a compreensão de que a concretude da função social da escola depende justamente deste potencial de tessitura da realidade social com o conhecimento acumulado pela humanidade e mediatizado pela discussão em sala de aula. Nesse sentido, a universidade se constitui genuinamente como espaço de mediação entre a formação inicial que se dá no seu interior e a formação continuada que acontece no entremeio da escola e sociedade.

Programas de formação continuada no interior das universidades podem ser considerados espaços privilegiados na gestão da formação dos professores. As discussões promovidas por esta via podem estar instigando continuamente para os riscos de estar perigosamente na fronteira da desapropriação dos saberes sociais, do esvaziamento do conhecimento historicamente acumulado, assim como da banalização do compromisso com a renovação pedagógica.

O Programa de Formação Continuada da FURB desenvolve suas práticas a partir da análise da problemática, sempre presente, entre a solidez teórica da formação inicial e a concretude das relações sociais exigidas pelo cotidiano da escola. Trabalha com o pressuposto que o professor precisa contar, em sua formação para a docência, com fundamentos didático-pedagógicos suficientemente sólidos para o desencadeamento dos seus propósitos como mediadores dos conhecimentos escolares.

E ainda, defende que o professor tenha condições dignas em termos de remuneração pelo seu trabalho, mas que a despeito destas condições, é necessário, sobretudo que esteja amparado por grupos de estudos que façam continuamente uma reflexão sistematizada sobre a função social do professor, da escola e do conhecimento no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Maria Isabel. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996.

MATOS, Junot Cornélio. Professor Reflexivo? Apontamentos para o Debate. IN: GIRALDI, Corinta Maria Crisólia. (org.) *Cartografias do Trabalho Docente – Professor(a) Pesquisador(a)* Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

NÓVOA, Antonio. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Programa de extensão universitária. FURB/PROPEX, 2007.

www.furb.br/cvnet/formacaocontinuada

Formação de Docentes no Estado de Santa Catarina: Olhares e Leituras

Lílian Blanck de Oliveira

FURB-SC

lilianbo@uol.com.br

Simone Riske-Koch

FURB-SC

srkoch@terra.com.br

Sérgio Rogério de Azevedo Junqueira

PUC-PR

srjunq@uol.com.br

PALAVRAS INICIAIS

A diversidade é uma das marcas da vida social brasileira. Atualmente convivem no território nacional mais de duzentas etnias indígenas, uma expressiva população formada por descendentes de povos africanos e um grupo também numeroso de imigrantes e descendentes de povos originários de diferentes continentes, tradições culturais e religiões.

As diferentes vivências, percepções, elaborações em relação ao sagrado integram o substrato cultural dos povos, cujos relatos e registros elaborados sistematicamente pela humanidade se constituem em uma rica fonte de conhecimentos a instigar, desafiar, conflitar e subsidiar o cotidiano das gerações. O cotidiano escolar é um dos espaços onde continuamente transitam sujeitos e conhecimentos cujas vivências e redes de significados se percebem entretecidas com questões que circunscrevem e indicam a presença do religioso em uma perspectiva diferenciada e cultural.

A educação escolar objetiva o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade contribuindo para o pleno desenvolvimento do ser humano numa perspectiva de sociedade. Conhecer significa captar e expressar as diferentes dimensões das comunidades de forma mais ampla e integral. Neste sentido, problemáticas que envolvem questões como discriminação étnica, cultural e religiosa, tem a oportunidade de sair das sombras que levam à proliferação de ambigüidades nas falas e nas atitudes, alimentando preconceitos, para serem trazidas a luz, como elementos de aprendizagem, enriquecimento e crescimento do contexto escolar como um todo.

Uma das fortes temáticas a envolver toda a reforma educativa brasileira, desencadeada a partir da década de oitenta, abordava a diversidade cultural religiosa presente nas escolas brasileiras e, em consequência dessa diversidade, a necessidade de uma proposta de Ensino Religioso que integrasse esse referencial.

Estudos, pesquisas e reflexões desenvolvidas no ano de 1995 pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) encaminharam e subsidiaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER) aprovados pela Plenária na sua terceira sessão em Piracicaba, cidade do Estado de São Paulo, no mês de março do ano de 1996. Esse documento apresenta referenciais para um Ensino Religioso que,

valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade; (...) por isso não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa (FONAPER, 1996, p. 11 e 30).

As discussões desenvolvidas somadas à emissão da LDBEN n. 9.394/96 atingiram de modo substancial o processo de formação de docentes para todas as áreas do conhecimento na educação brasileira. Os processos de formação de docentes desafiados pela aprovação da Lei n° 9.475, promulgada em 22/07/97, alteraram significativamente os encaminhamentos dessa disciplina curricular no contexto nacional.

Na construção das parcerias para a formação de docentes em Ensino Religioso, o dispositivo legal congrega os sistemas de ensino que deverão regulamentar os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecer as normas para a habilitação e admissão dos professores. As diferentes denominações religiosas constituídas em entidade civil serão ouvidas pelos sistemas de ensino, no tocante à definição dos conteúdos da disciplina. As Instituições de Ensino Superior têm a tarefa de habilitar o profissional correspondente, fomentando o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 1996).

SANTA CATARINA: TRÊS DÉCADAS DE COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO RELIGIOSO

O componente curricular de Ensino Religioso está contemplado nas legislações estaduais de Santa Catarina desde 1955. De natureza e oferta confessional a partir da promulgação da Lei n. 5.692/71, passa a ser conduzido por uma reflexão e práticas de cunho interconfessional.

No Brasil, segundo Oliveira (2005), a formação de docentes em Ensino Religioso até a década de 90 era orientada quase que na sua totalidade pelas denominações religiosas cristãs e, em alguns casos, ocorria em parceria com os sistemas de ensino. Isto se dava em decorrência da linha confessional e/ou interconfessional que era adotada por esta disciplina, em consonância com a legislação vigente.

Historicamente, o movimento de formação de docentes para o Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina constituiu-se em luta com muitas vertentes e diferentes interpretações. De acordo com Caron (1997), durante o período de 1972 a 1995, muitas foram as tentativas de viabilizar a habilitação dos professores, através da criação de curso de licenciatura curta ou plena para esta área do conhecimento. Até 1996 a formação de docentes encontrava-se restrita aos cursos de aprofundamento e aperfeiçoamento oferecidos pelas Secretarias de Educação dos Estados ou Municípios e na sua grande maioria eram subvencionados por entidades eclesiais.

Os professores e o Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso - CIER motivados pelos desafios dos novos tempos, que propunham uma educação que atendesse à diversidade cultural religiosa no contexto escolar e mobilizados pelas reflexões desencadeadas em todo o país desde a década de oitenta buscavam formas de equacionar a problemática em questão.

Em 1996 foram criados Cursos de Ciências da Religião – Habilitação: Licenciatura Plena em Ensino Religioso na Universidade Regional de Blumenau – FURB; Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), em parceria com o Projeto MAGISTER¹ da SED. Os

¹ O Projeto MAGISTER é um programa de incentivo à formação docente em nível superior, que entre suas seis ações básicas, conta com a oferta de “cursos de graduação plena e formação em caráter emergencial nas áreas do conhecimento mais carentes de professores habilitados”. Cf. SANTA CATARINA, Parecer SED n° 141/9. O programa “prevê o oferecimento de Cursos Emergenciais de Licenciatura, através das Instituições de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina. (...) foi concebido para funcionar em finais de semana e em períodos de recesso escolar e férias escolares; porém, com a mesma duração das licenciaturas regulares e em caráter presencial. Não tem o caráter de acelerar o processo de formação, mas de facilitar o acesso e a permanência”. Atua como um trabalho de parceria

pressupostos e a organização curricular do curso estavam em consonância com os PCNER em processo de elaboração e os encaminhamentos da nova LDBEN em fase final de elaboração. Era uma das experiências pioneiras de graduação para essa área do conhecimento no país. Aos vinte de dezembro era promulgada a LDBEN n. 9.394/96 e a nova redação do seu artigo 33, lei n. 9.475/97 legislava a necessidade de uma formação concernente aos profissionais que atuavam com este componente curricular.

Os cursos de licenciatura em Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina foram reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação no decorrer do ano 2000. Cursos de Especialização para o Ensino Religioso são oferecidos por duas Universidades catarinenses assim como Cursos de Licenciatura para a área. Egressos destes cursos vêm desenvolvendo estudos e pesquisas em diferentes Programas de Mestrado do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento de Universidades, Secretarias de Educação, do FONAPER, Grupos Educacionais e Religiosos comprometidos com uma educação de efetiva participação no desenvolvimento da sociedade catarinense, não tem se limitado às questões relativas à formação inicial de professores para o Ensino Religioso, mas com ele se ampliam e completam com propostas e ações de formação continuada e com pesquisas para esta área do conhecimento.

Entretanto, muitos e diferenciados são os desafios postos. O lastro histórico que subsidia e constitui uma área de conhecimento, ao mesmo tempo, que a impulsiona e mobiliza na organização de novas tramas e tessituras, também pode inibi-la e constringer sua efetivação.

A atual proposta de Ensino Religioso requer um profissional de educação com: formação adequada ao desempenho de sua ação educativa; abertura ao conhecimento na diversidade cultural; consciência e espírito sensível voltado à complexidade e pluralidade da questão religiosa; disposição para o diálogo com capacidade de articulá-lo a partir das questões suscitadas no processo de aprendizagem dos educandos; uma

entre a SED, as Instituições de Ensino Superior e Prefeituras Municipais envolvidas, cabendo ao Estado o repasse dos recursos financeiros advindos do Salário Educação. Cf. SANTA CATARINA, Parecer CEE 87/1963, p. 4, 6.

vivência de reverência à alteridade; capacidade de ser o interlocutor entre Escola e Comunidade; reconhecendo que a escola oportuniza a sociabilização do conhecimento religioso sistematizado, enquanto que a família e a comunidade religiosa são os espaços privilegiados para a vivência religiosa e para a opção de fé (FONAPER, 1996).

Muitos desses desafios se apresentam em função de limites postos como a complexidade, exclusão e contradições no processo de formação de docentes no Brasil; a pouca caminhada histórica na formação de docentes para esta área do conhecimento, o número restrito de estudos e pesquisas a subsidiá-las, entre outros. De forma paralela, ações e propostas em construção oportunizam diferentes perspectivas e desenhos na tessitura em desenvolvimento e apontam para compromissos com a criação de novos tempos, espaços e possibilidades.

Embora inserido numa transitoriedade histórica própria, o traçado em delineamento exige “riscos”² capazes de refletir e projetar, com ética e responsabilidade, a intencionalidade deste trabalho que, apesar da sua fragilidade e tenacidade, integra a tessitura da formação de docentes para o Ensino Religioso no século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Distrito Federal: Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei n. 9.475/97*. Distrito Federal: Brasília, 1997.

CARON, Lurdes. *Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar*. São Leopoldo: Sinodal-IEPG, 1997.

COSTA, Lúcio. Registro de uma vivência. In: COSTA, Maria Elisa. *Com a palavra, Lúcio Costa: roteiro e seleção de textos* Maria Elisa Costa. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001. 167 p.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*. 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1996.

OLIVEIRA, Lílian Blanck de. Formação de docentes para o Ensino Religioso: leituras de uma tessitura. In.: *Revista Diálogo Educacional: Programa de Pós-graduação em educação – PUC/PR*. V 5, n16 (set. /dez. 2005). Curitiba: Champagnat, 2005.

² Lúcio COSTA, *Registro de uma vivência*, p.39.

Núcleo de Atendimento Especializado da Rede Municipal de Ensino de Palhoça - NAEP

Dulceli Broering da Silva

Secretaria Municipal da Educação de Palhoça
pdulcelisilva@pop.com.br

INTRODUÇÃO

O projeto do Núcleo de atendimento Especializado da Rede Municipal de Ensino de Palhoça surge para contribuir com a Educação Inclusiva do Município.

Sendo que o termo “educação especial” tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente, que caminha paralelamente à educação geral, comum, de tal forma que o aluno no qual fora diagnosticada uma deficiência era enviado a um centro de ensino especial ou classe especial. Atualmente, entende-se que a educação especial é parte da educação básica e geral, e a escola tem por uma de suas responsabilidades organizar-se de forma que permita aos educandos a aprendizagem de conteúdos específicos de cada nível educativo. Compreendendo que as necessidades educacionais especiais referem-se à presença de dificuldades para aprender alguns conteúdos do currículo básico. Espera-se que o sistema escolar se adeqüe às necessidades dos alunos.

Discutir a inclusão nos remete, necessariamente, à possibilidade de participação efetiva de todos, para que a cidadania possa ser assumida em sua plenitude. Nesta abordagem os sujeitos à sociedade são compreendidos a partir de sua diversidade, seja ela cultural étnica, de gênero, entre outras. Desta forma:

As políticas nacionais de inclusão escolar estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996) que define Educação Especial como a modalidade escolar para educandos “portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (capítulo V, artigo 58).

Nesse sentido, os representantes do governo evocam a Declaração de Salamanca, documento elaborado por ocasião da conferência de Salamanca realizada na Espanha de 07 a 10 de junho de 1994, com a presença de 392 representações e 25 organizações internacionais com representantes da UNESCO e das Nações Unidas.

A política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção de educação para todos. Considerando os referenciais citados, entendemos que uma educação inclusiva precisa pautar-se em uma concepção de igualdade, liberdade, democracia e segurança, pois o conhecimento é um patrimônio coletivo, construído por todos e precisa ser efetivamente garantido seu o acesso, para que possa ser socializado.

JUSTIFICATIVA

Com objetivo de qualificar e efetivar a educação inclusiva a Secretaria Municipal da Educação de Palhoça vem propor alternativas de mudanças que possam auxiliar na inclusão dos alunos no espaço escolar. A inclusão no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208. III) fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Apesar desse relativamente longo período tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária à realidade escolar.

A Secretaria Municipal da Educação, preocupada com o processo ensino-aprendizagem dos alunos, acredita ser necessário um atendimento especializado de apoio, bem como orientação para as escolas. Com este propósito implanta desde 19/04/2006, o Núcleo de Atendimento Especializado da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (NAEP), projeto específico para melhor direcionar o trabalho de acompanhamento de crianças com necessidades educacionais especiais. Além de orientar as escolas oferece informações às famílias, pois quando não recebem auxílio adequado sentem-se frustradas, lamentando a sua condição por não terem conhecimento e perspectiva de melhora para seus filhos.

O objetivo, portanto, é ajudar as famílias a transformar estes sentimentos em atitudes positivas e abertas, proporcionando à criança um envolvimento afetivo e emocional ajustado, pois grande parte das famílias ainda não está preparada para a aceitação da “deficiência”, principalmente porque receberam toda a carga ideológica que reina em nossa cultura. Neste sentido, acreditamos que a ação dos pais é de fundamental importância. Sendo assim, a depressão, o isolamento, a culpabilização e autocrítica desesperada inibem as atitudes de abertura e aceitação de que a criança “deficiente” precisa para seu desenvolvimento. Quando encontramos pais preparados psicologicamente para educar seus filhos, nota-se que a escola e comunidade possuem uma abertura melhor para a inclusão.

Tudo isso nos remete à realidade de nossos alunos, para os quais muitas vezes é negado o direito de um atendimento especializado. Acreditamos que a deficiência é merecida algo mais que a conduta médica sugere, uma identificação produzida no bojo de nossas relações sociais. Mas, essas relações muitas vezes se constituem em atitudes de não aceitação e até mesmo de repúdio, em relação a pessoas que por alguma circunstância possam colocar em dúvida nossa própria estabilidade.

OBJETIVO GERAL

Reestruturar a política de educação inclusiva no Município de Palhoça.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Garantir acesso e condições didático-pedagógicas para que o aluno aproprie-se dos conhecimentos sistematizados na escola.
- Proporcionar à rede municipal de ensino, um espaço de atendimento que venha a responder de maneira eficaz ao educando, promovendo o bem estar físico, psíquico e social.
- Proporcionar atendimento às crianças que estejam apresentando necessidades nas áreas bio-psíquicas, sócio-cultural e emocional.
- Oferecer atendimento individual e em grupos.
- Promover medidas que propiciem o rendimento escolar e a aceitação da criança pela família.
- Trabalhar em conjunto com professores em prol do aluno.
- Promover encontros entre professores e especialistas para esclarecer dúvidas quanto ao aluno e sua avaliação.
- Relatar a evolução do aluno em documentos específicos para esse fim.

EQUIPE DE TRABALHO

Nossa equipe é formada por:

- Duas Psicólogas;
- Duas Psicopedagogas;
- Duas Fonoaudiólogas;
- Uma Enfermeira;
- Professor de Libras;
- Uma Técnica em Educação Especial;
- Duas Secretárias;
- Uma Auxiliar de Serviços Gerais.

METODOLOGIA

Os profissionais atendem as crianças e as famílias de segunda à quinta-feira nas dependências do NAEP. Cada profissional atende quatro crianças diariamente; as sextas-feiras são reservadas para reuniões entre a equipe e visitas às escolas das crianças em atendimento, durante as quais acontecem palestras e os professores recebem orientações e tiram dúvidas. Da equipe, a Enfermeira e o Professor de Libras, realizam seu trabalho diretamente nas escolas, atendendo professores e alunos, com atividades educativas nas suas respectivas áreas. Para o atendimento às famílias, são desenvolvidas palestras, entrevistas, reuniões, sendo que os temas abordados devem respeitar a realidade e o interesse dos envolvidos. As atividades são realizadas com a equipe do NAEP, sendo que se pode solicitar a participação de outros profissionais qualificados.

AÇÕES

- Ciclo de palestras;
- Professor bilíngüe (ensino de LIBRAS para escolas que tenham alunos surdos);
- Triagem;
- Atendimento às Famílias;
- Orientação às Famílias.

RESULTADOS ESPERADOS

A melhoria da qualidade do ensino da Rede Municipal, atendendo com eficiência as crianças com necessidades educacionais especiais, promovendo a inclusão e a capacitação dos profissionais no processo ensino – aprendizagem. A estimativa de atendimentos, de junho a dezembro de 2007, é de 1.728, incluindo assessoria às escolas e um ciclo de palestras que envolvam corpo docente, discente, profissionais da área e as famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial: *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC: SEESP, 2001.

Proposta de Gestão da Educação Básica em Santa Catarina: Termo de Referência

Dr. Antônio Elízio Pazeto

Professor da UDESC Doutor em Educação pela UFRJ
Diretor de Educação Básica e Profissional da
Secretaria de Estado da Educação

RESUMO Em agosto corrente, foi apresentada a proposta orientadora da gestão da educação básica da Secretaria de Estado da Educação. Elaborada sob a forma de um Termo de Referência¹, ela está constituída de fundamentação, direcionamentos e sistemática de trabalho da Diretoria de Educação Básica e Profissional. No presente momento, a proposta encontra-se em fase de implantação e de divulgação no âmbito das Gerências Regionais de Educação. Ainda no presente ano, será elaborado o Plano de Ação, que indicará os programas estratégicos a serem desenvolvidos no âmbito da educação básica estadual de Santa Catarina.

1. BASES NORTEADORAS

A Diretoria de Educação Básica e Profissional adota como base norteadora para a gestão de seu trabalho os seguintes fundamentos e concepções:

- Organizações são constituídas por grupos ou indivíduos com interesses preponderantemente particulares e centram suas atividades em torno de estratégias competitivas, de resultados imediatos e de cunho político ou mercadológico de proveito próprio. Sob esse prisma, a prevalência de modelos de caráter instituído, de hierarquia, de questões materiais e de interesses constituem um conjunto de características das organizações.
- Instituições, de outra parte, são constituídas por pessoas e projetos focados no interesse comum e na finalidade pública, cujas políticas e programas visam à existência humana e à formação integral, centrando-se nas pessoas e seus projetos de vir-a-ser, intrinsecamente articuladas a seu ambiente social. No âmbito social e educacional, instituições são ambientes em que sujeitos buscam sua formação de forma intensiva e sistêmica, por meio de saberes, trocas e relações de mediação. Sob essa ótica, é intrínseco às instituições a prevalência de sujeitos e relações instituintes, de processos de autonomização e o exercício de ações que visam à sustentabilidade, orientadas por projetos institucionais.
- Antes de ser uma organização, e muito mais que isso, a Secretaria de Estado da Educação é uma instituição precípua às políticas educacionais e ao desenvolvimento

¹ O autor agradece as sugestões dos técnicos da SED: Maria das Dores Pereira e Renato Kock Nunes.

da educação escolar, cuja centralidade é, portanto, a aprendizagem e a formação de pessoas compreendidas como sujeitos das relações produzidas no espaço escolar.

- O caráter organizacional e institucional da SED constitui unidade indissociável. Assim entendida, a perspectiva institucional centra-se nos fins e propósitos da educação – aprendizagem e formação –, sobrepondo-se ao caráter organizacional, cujos recursos e suporte são meios para assegurar a consecução dos fins. Com base nesse pressuposto, a gestão na perspectiva institucional deve preponderar sobre a gestão na perspectiva organizacional, sendo ambas perspectivas indissociáveis e constitutivas de uma mesma unidade, de um mesmo projeto. Trata-se de ênfase e de preponderância que a perspectiva institucional deve assegurar diante da organizacional. Só assim, assegura-se que a SED torna-se uma instituição.

A adoção desses fundamentos está sustentada nos seguintes princípios:

- **Sustentabilidade:** Por esse princípio, busca-se imprimir à educação escolar e à formação dos professores e gestores uma relação e prática pedagógicas em que a aprendizagem e a formação sejam fruto dos sujeitos que nelas se envolvem, criando condições objetivas e subjetivas que os tornem criadores e autores com autonomia frente a novas situações e vivências. Sustentabilidade efetiva-se por meio de sujeitos instituintes, cujos projetos orientam-se pelo caráter institucional para a construção de ambientes e relações auto-sustentáveis.
- **Subsidiaridade:** Com base nesse princípio, busca-se tornar os gestores e os principais atores educacionais autores responsáveis por suas ações, de forma que as decisões sejam assumidas corresponsavelmente nas respectivas instâncias de trabalho, à luz das diretrizes institucionais norteadoras e por meio da partilha do poder. Tomada de decisão e participação na execução constituem competências indissociáveis entre si e referidas aos âmbitos e instâncias dos responsáveis pela coordenação e execução dos respectivos programas educacionais. Nesse sentido, subsidiaridade e sustentabilidade são princípios complementares. Subsidiaridade, autonomização e autogestão andam juntas.
- **Alteridade:** Para transcender uma visão individualista, isolada e corporativa de educação e de relações nos mais variados âmbitos sociais, o ser humano necessita ver-se, interagir e sentir-se para além de si próprio. Essa perspectiva requer que ele se veja e compartilhe por meio das diferentes formas e relações de ser e de fazer que

se encontram ao seu alcance. A função de educador é, fundamentalmente, um tornar-se, uma busca, uma intercâmbio de relações e de comunicação com seus pares, em cuja interação as identidades se entrelaçam, se fortalecem, se autonomizam. Assim, os sujeitos se tornam livres. Assumir essa perspectiva de construção humana e social requer que as pessoas, os educadores-educandos façam de suas relações uma ação comunicativa como se, diante do espelho, se vissem e se comunicassem com o “outro eu” que cada um está se tornando, mas ainda não é. Sob essa perspectiva, o outro é uma extensão do eu; o outro é intrínseco ao eu. Assim é com as pessoas, com a natureza, com as coisas, com os ambientes. A pessoa torna-se ser humano a medida de sua capacidade de ser alteridade. Alteridade, diversidade, identidade, solidariedade são características indissociáveis da mesma pessoa, do mesmo vir-a-ser humano e, como tal, intrínsecas à educação e ao ato pedagógico. Sem essa concepção de alteridade, não há ação pedagógica nem construção humana e social sustentáveis. Sob essa ótica, educação e aprendizagem são intrínsecas ao sujeito instituinte e constituem o vir-a-ser político, social e ecológico da formação humana.

- **Publicidade:** Há uma grande distância e desafio a superar em relação ao que convencionalmente se vem entendendo e praticando, concernente ao que é “público” e ao que é “estatal”. Enquanto a questão “estatal” não for entendida e praticada como “da sociedade e para a sociedade” – diga-se “da comunidade e para a comunidade” (*res publica*), ela não se tornará “pública”. O espaço público e as relações que nele se processam, tornar-se-ão realmente públicos se as ações, relações e trocas se processarem entre os diferentes, os opostos e a diversidade, transcendendo os limites da esfera estatal e privada. É, portanto, condição para a escola e para a educação tornarem-se públicas, a vigência de valores, concepções, procedimentos e conteúdos diversos e contraditórios ofertados a partir da iniciativa do Estado, porém assumidos pelos cidadãos e por suas instituições. Mas é também imprescindível que os mesmos cidadãos e instituições com seus valores, interesses e conteúdos convirjam para um mesmo fim: aprendizagem e formação mútuas, num espaço de pluralidade, de diversidade e de crescimento humano. É por meio dessa via que as relações entre estado e sociedade constroem um ambiente de cidadania, compartilhado, sustentável, livre e democrático.
- **Organicidade:** A educação escolar é uma complexa e diversificada rede de culturas, relações e expectativas, que extrapola os âmbitos físico e temporal da escola. Para

torná-la eficaz, efetiva e relevante, além da qualidade dos profissionais da educação e das condições que lhe dão suporte, o projeto institucional e pedagógico deve representar as potencialidades e expectativas dos envolvidos e ser desenvolvido de forma convergente, orgânica e em rede. A organicidade entre níveis, conteúdos e processos rompe as estruturas disciplinares, hierárquicas, competitivas e individualistas, que continuam prevalecendo na educação e na gestão da escola. Com base nesse princípio, a organização e o funcionamento da Diretoria de Educação Básica necessitam atuar de forma sistêmica e interativa, sendo dissolvidas as práticas ou setores individualizados ou ainda os procedimentos isolados e independentes.

2. DIRECIONAMENTO E FOCO DAS AÇÕES

À luz das bases e princípios norteadores anunciados, a Diretoria de Educação Básica e Profissional assume-se unidade-fim da SED e, como tal, é intrínseco a ela orientar e mediar as políticas e os programas educacionais para tais perspectivas. Em coerência a esses propósitos e em estreita articulação com as demais unidades internas e externas da SED – todas igualmente co-responsáveis com os fins institucionais e com o suporte pedagógico e administrativo que eles demandam, a DIEB terá como foco de atuação:

- **Aprendizagem:** A centralidade da ação escolar é o educando e a aprendizagem, não entendida como acumulação de informações e conteúdos, e sim como um processo de formação e de construção do ser humano, intrínsecas aos sujeitos que se relacionam, que se comunicam e se formam no ambiente social e pedagógico da escola. Estudantes, professores e pais aprendem quando se relacionam e se comprometem com conteúdos e novas aprendizagens, de forma sistemática e contínua, no espaço escolar e fora dele, a partir de seus saberes, realidade e expectativas. Aprender é, portanto, tarefa de sujeitos instituintes. Saber e saber transmitir é saber duas vezes. Eis o grande desafio. Diante disso, que é, então, ensinar? Qual o papel do professor e do gestor?
- **Formação de professores e de gestores:** A formação inicial e continuada é intrínseca ao ser e ao tornar-se professor-educador e gestor da educação escolar. Revigorar e qualificar as licenciaturas, orientando-as para um novo perfil de seus egressos e cursos e traçar uma política de formação continuada para os professores

que atuam nas escolas rede estadual, constitui o segundo grande desafio. A formação dos professores e dos gestores escolares por meio de programas e projetos organicamente desenvolvidos deve constituir-se em fator de impacto e de mudanças na ação e prática pedagógica dos professores e dos gestores.

- **Gestão da educação escolar:** A gestão escolar deve convergir para o fortalecimento da aprendizagem, fortalecendo as ações e as práticas docentes. Com tal intuito, a gestão deve centrar-se na perspectiva institucional e no seu projeto, visando aos sujeitos instituintes e à construção de ambientes e processos autonomizadores das pessoas no espaço escolar e fora dele. Para isso, não só a perspectiva organizacional deve dar suporte à perspectiva institucional, como os processos burocráticos devem ser minimizados e direcionados para que os projetos institucionais e pedagógicos possam vingar.

3. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

O funcionamento da Diretoria, à luz dos pressupostos apresentados, serão levados a efeito por meio da seguinte organização:

Âmbito Político-estratégico

- **Assessoria de Gabinete:** Elaborar agenda; prover os setores de diretrizes gerais, orientações e documentos; fazer relações e contatos externos e internos; proceder a atendimentos e encaminhamentos; atuar por delegação.
- **Assessoria de Formação e Prática Pedagógica:** Propor diretrizes e políticas de formação inicial e continuada de professores e gestores; aprofundar, acompanhar e subsidiar a Diretoria em relação à formação e prática pedagógica relacionadas à aprendizagem, formação e ação docente.
- **Assessoria de Planejamento e Gestão:** Avaliar e estabelecer prioridades em relação a programas e a estratégias no âmbito de planejamento e gestão da educação básica, com base na realidade e demandas da rede escolar; propor direcionamentos, alternativas e estratégias convergentes, proativas e articuladas com as demais Diretorias e Gerências da SED.
- **Assessoria Técnico-Administrativa e Suporte:** Organizar os serviços de recepção, secretaria, protocolo e redação; acompanhar o desempenho de convênios, planos de trabalho e termos de referência; assegurar a pertinência e consistência do seu

desenvolvimento; elaborar relatórios e prestações de conta; emitir pareceres; acompanhar a aplicação da legislação educacional e os procedimentos regulatórios nos âmbitos pedagógico e das unidades escolares; dar suporte técnico e logístico à Diretoria.

Âmbito de Implementação

- **Coordenadoria de Aprendizagem e Avaliação:** Centrar e fazer centrar todas as ações das Gerências da Diretoria no estudante e na aprendizagem, por meio de acompanhamento, avaliação e suporte pedagógico, em estreita interação com os gestores educacionais das Gerências Regionais e com os professores das escolas.
- **Coordenadoria de Programas Curriculares:** Mobilizar professores e gestores para fazerem da Proposta Curricular práticas e vivências curriculares centradas na realidade e experiências dos estudantes, aplicáveis pelos professores e estudantes em situações reais.
- **Coordenadoria de Projetos Institucionais:** Articular, redimensionar e consolidar os projetos institucionais que visam à ampliação do tempo e à diversificação das práticas pedagógicas escolares, articulando-os com os programas e práticas curriculares e comunitários.
- **Coordenadoria de Projetos e Ações Multidisciplinares:** Articular programas e projetos de conteúdo multidisciplinar com os conteúdos curriculares escolares por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares dos professores, tornando-os experiências, relações e vivências no âmbito das escolas e suas comunidades.
- **Coordenadoria de Formação Inicial e Continuada:** Elaborar e implementar programas de formação inicial e de formação continuada de professores e gestores educacionais, mobilizando outros setores da Secretaria de Estado da Educação e as licenciatura das universidades e instituições formadoras, com vistas à formação de um perfil de educador que responda à realidade, expectativas e necessidades, sob a orientação da SED.
- **Coordenadoria de Educação e Trabalho:** Integrar os diversos programas de formação profissional com processos de aprendizagem, mundo do trabalho e estágios, articulando programas escolares com seus currículos, com demandas profissionais e estabelecendo parcerias com outras instituições especializadas ou integrantes do sistema produtivo.

- **Coordenadoria de Apoio Docente e Tecnologias Educacionais:** Propor, elaborar e sugerir materiais e procedimentos didáticos complementares e alternativos à função docente; prover, ampliar e qualificar as escolas de recursos e tecnologias educacionais, como forma de diversificar estratégias, revigorar e facilitar a ação docente e a aprendizagem.
- **Coordenadoria de Certificação e Suporte Técnico-Pedagógico:** Prover e assegurar às unidades escolares com mecanismos legais e administrativos em relação a encaminhamentos e viabilização de exames e certificação escolar; acompanhar os procedimentos, processos e trâmites em âmbito institucional e assegurar aprovação e certificação dos respectivos atos e registros regulatórios.
- **Coordenadoria de Apoio Administrativo:** Dar suporte técnico, administrativo e logístico à execução das atividades-fim ou instrumentais das Gerências.

4. SISTEMÁTICA DE TRABALHO

Tendo-se em vista que a presente proposta requer adoção de outra cultura e prática diante da condução dos trabalhos, as seguintes orientações devem ser seguidas:

- **Gerências e Coordenadorias:** nenhuma agir só; cada uma deve articular-se e manter interface com duas ou mais; assegurar organicidade entre os projetos e ações; praticar a interdisciplinaridade entre os níveis e modalidades de ensino; direcionar todas as ações para práticas curriculares e docentes focadas na aprendizagem.
- **Organização do trabalho:** analisar a natureza, especificidade e finalidade do projeto, ações ou atividades; avaliá-los; reagrupar ações e pessoas em torno da nova proposta.
- **Ação fundamentada:** assegurar que os princípios da sustentabilidade, subsidiaridade, alteridade, publicidade e organicidade estejam presentes nas relações, ações ou propostas.
- **Desafio permanente:** animar e mobilizar a educação escolar; intensificar a aprendizagem no âmbito escolar e dar suporte aos professores e diretores.
- **Proposta Pedagógica:** torná-la ação e prática pedagógica curricular e docente.
- **Projetos, ações e atividades em andamento:** ajustá-los à presente proposta ou concluí-los.

- **Mãos à obra:** Coordenadores com suas equipes – lerem e discutirem este documento, enquanto as rotinas continuam. Levantar os seguintes questionamentos: Estou disposto à mudança? Onde é “meu lugar”? Quem é minha equipe, meus coordenadores? Como vou fazer o que vinha fazendo?
- **Caráter dinâmico da proposta:** implantar a sistemática de trabalho, imediata e progressivamente, e avaliá-la em dezembro de 2007.

Resultados Alcançados pela Gestão Escolar E.E.B. Júlia Lopes De Almeida – Blumenau/SC

Fernanda Coelho dos Santos
fcoelhos@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

No ano 2000, a E.E.B. Júlia Lopes de Almeida ganhou o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar devido à sua proposta inovadora. A participação e premiação da escola alertou à comunidade e aos representantes do governo seu potencial pedagógico, proporcionando a oportunidade de afirmar sua existência como uma instituição compromissada com a aprendizagem dos alunos. Desta forma, o prêmio tem servido como instrumento de inspiração e motivação para a realização de projetos e atividades de aprendizagem mais significativas para a aprendizagem do aluno. Dentre os resultados alcançados pela Escola de Educação Básica Júlia Lopes de Almeida pode-se destacar a conquista do espaço para a reestruturação do seu Plano Político Pedagógico através do replanejamento. Foi com esta perspectiva que neste ano de 2007, novamente, a escola se inscreveu para o Prêmio Referência em Gestão Escolar de acordo com os critérios estabelecidos, conforme se apresenta no texto.

2. DIMENSÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

2.1. GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS

Regularmente, ao findar o ano letivo, a equipe administrativa e pedagógica analisa os resultados com relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e as alternativas aplicadas pelo grupo docente. A partir dos dados, é iniciado o planejamento para o próximo ano letivo com novas propostas de trabalho. Nesta mesma época do ano, a E.E.B. Júlia Lopes de Almeida faz a constatação dos alunos aprovados e reprovados, visando avaliar a qualidade de sua educação.

Nesta perspectiva, foi observado que nos últimos três anos houve uma melhora na porcentagem de reprovados, diminuindo a reprovação e aumentando a aprovação. Isto se deve ao fato da direção, pais e professores, estarem compromissados com o resgate de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, evitando que repitam de ano. A escola sempre acompanha de perto a frequência dos alunos por meio das

chamadas do diário de classe. Quando é verificada a falta de um aluno por mais de três dias consecutivos a escola procura entrar em contato com a família para saber o motivo. Se após esse contato o aluno permanecer faltando por mais de sete dias consecutivos, a escola envia para o Conselho Tutelar a ficha “APÓIA” (Aviso por Infrequência do Aluno), informando os dias em que o aluno faltou e as medidas que foram tomadas pela escola, ou seja, a forma como entrou em contato com a família. A escola então aguarda que o Conselho Tutelar tome as providências necessárias para posteriormente reenviá-las à escola.

Para avaliar os alunos são utilizados diversos recursos, tais como: entrevistas, questionários, testes, auto-avaliação, trabalhos individuais e em grupo, pesquisas, seminários, olimpíadas, entre outros. Desta forma os professores usam de sua criatividade para motivar os alunos e extrair o conhecimento adquirido, fazendo com que a escola reveja sua prática e melhore as oportunidades de aprendizagem dos alunos. A escola desenvolve várias ações a fim de divulgar resultados e assim contribuir para a aprendizagem. A comunicação escola/família se dá através de reunião e assembléia de pais, envio de bilhetes, convite para comparecimento na escola e comunicados. Nesta parceria os pais têm plena liberdade para procurar a escola, assim que sentirem necessidade, para resolver problemas pessoalmente ou por telefone.

2.2. GESTÃO PARTICIPATIVA

Um Plano Político Pedagógico (PPP), além de ser uma exigência legal, decorre das demandas da sociedade de redimensionar o papel da escola, de forma a não ser somente adequada aos novos tempos, mas ser partícipe e co-responsável pelas transformações sociais. Um PPP é um processo PARTICIPATIVO, no qual todos os segmentos da comunidade escolar têm o direito e o dever de se expressar, de manifestar suas opiniões, de contribuir, no limite de suas capacidades, para a execução de idéias expressas no PPP. Neste sentido, o Plano Político Pedagógico passa a ser um PROCESSO cuja consubstanciação representa o estabelecimento de um referencial para as ações que a Escola de Tempo Integral atribui para cada um dos envolvidos. A partir dessas atribuições, os indivíduos de cada segmento da comunidade escolar, deverão buscar o embasamento para desenvolver a sua criatividade, originalidade, audácia, inovação, capacidade e sensibilidade em perceber a importância de cada gesto, de cada palavra, de cada ação. Desta forma, o PPP nesta unidade escolar está em constante

transformação, sendo freqüentemente modificado e permitindo a desejada associação entre tradição e a possibilidade do novo, buscando a construção de uma coerência interna e ações de interesses comuns. A avaliação da prática educacional também é feita de forma participativa e sistemática com o envolvimento dos segmentos da comunidade que buscam analisar os resultados das ações, em especial aquelas previstas pelo PPP.

Na E.E.B. Júlia Lopes de Almeida o melhor representante da comunidade escolar é o Conselho Deliberativo Escolar que é um órgão colegiado com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e um dos instrumentos de gestão democrática da escola. O Conselho Deliberativo tem várias funções, entre elas: discutir e fiscalizar o destino das verbas da escola, assessorar e colaborar efetivamente com o Gestor Escolar em todas as suas atribuições, com especial destaque para o cumprimento das disposições legais, da preservação do prédio e dos equipamentos escolares e da comunicação ao órgão competente das situações de emergência em casos de irregularidades na escola.

O principal organismo colegiado atuante da E.E.B. Júlia Lopes de Almeida é a Associação de Pais e Professores (APP), uma entidade da Gestão Escolar e de representação e organização dos pais, dos educadores e da comunidade escolar. A APP é uma entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, regida pelo Código Civil, amparada por estatuto legal (Decreto 31.113 de dezembro de 1986 e pela Constituição Federal do Brasil de 1988). A Associação é responsável por promover, juntamente com a equipe gestora da escola, atividades para integrar os segmentos da comunidade escolar, estreitando vínculos de solidariedade, através de eventos, como reuniões festivas para angariar fundos para a manutenção da escola.

Em sua proposta pedagógica a Escola Júlia Lopes prima por uma gestão democrática, afim de buscar parceiros para efetivar uma educação de qualidade, mantendo parcerias com diversas entidades e desenvolvendo vários projetos. Dentre eles, destacamos no ano 2006/2007: Projeto Unimed Vida – que previne acidentes na escola, no trajeto e no lar; Vereador Mirim – parceria com a Prefeitura Municipal de Blumenau; Projetos em parceria com a FURB através da qual houve a participação em diversas feiras em âmbito municipal, estadual e nacional; Visita Ontológica – com a Secretaria da Saúde, onde semanalmente uma especialista orienta a escovação correta dos dentes, zelando pela saúde bucal dos alunos.

Diversos canais de comunicação são estabelecidos visando divulgar os planos

e realizações da escola junto à comunidade. Por isso, a E.E.B. Júlia Lopes de Almeida está sempre presente na mídia local, seja através do jornal ou televisão.

2.3. GESTÃO DE PESSOAS

A Escola Júlia Lopes adota práticas de valorização e reconhecimento do trabalho dos professores e funcionários através de dinâmicas, comemorações, confraternizações e homenagens, afim de incentivá-los à melhorar a qualidade de ensino. Frequentemente durante as reuniões pedagógicas e replanejamento são feitas dinâmicas de grupo e mensagens afim de elevar a motivação e a auto-estima dos profissionais desta unidade escolar, valorizando as questões relacionadas à convivência social. Sempre são discutidos os direitos e deveres, seja por meio do estudo do PPP, do estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina ou da organização de regras em sala de aula. Assim, a escola torna-se um espaço onde se exerce a cidadania e importante meio em que todos conhecem seus direitos e deveres fundamentais enquanto pessoas, afim de criar um ambiente saudável e de respeito mútuo.

2.4. GESTÃO DE SERVIÇOS E RECURSOS

Um documento que diferencia a E.E.B. Júlia Lopes de Almeida das outras escolas é a realização anual do questionário sócio-econômico, que tem por objetivo realizar um diagnóstico mostrando o perfil da comunidade escolar. No ano de 2006, foi constatado que os alunos são oriundos do Bairro Ponta Aguda e, apesar da escola situar-se em uma região central, os alunos que a frequentam são do entorno de bolsões que se formaram próximos à região. A dificuldade de aprendizagem é, muitas vezes, decorrência da falta de assistência familiar e acesso aos meios de informação e estímulos intelectuais, já consequência do nível de escolaridade dos pais. Somente 55% dos pais e 58% das mães não possuem o 1º Grau completo. Ficou comprovado que 73% das famílias possuem renda familiar de um a três salários mínimos. A constituição da família demonstra que 72% moram com o pai e a mãe, sendo que apenas 63% possuem casa própria. O diagnóstico também revelou que 73% das famílias são da religião católica. Em relação ao lazer e atividades culturais fica comprovado que 71% assistem TV, 25% passeiam e 4% vão ao shopping.

O perfil acima descrito passa por modificações a cada ano, pois muitos alunos de outras regiões e escolas próximas matriculam-se na Escola Básica Júlia Lopes de Almeida e trazem consigo uma bagagem cultural diversa que corrobora com o perfil

descrito acima. Estas condições caracterizam o perfil da comunidade da Escola, repleta de potencialidades mas que, por uma série de fatores culturais, sociais e econômicos, não foi contemplada devidamente. Mas, cabe à instituição escolar, despertar e desenvolver mecanismos que possibilitem as devidas manifestações.

2.5. GESTÃO PEDAGÓGICA

A escola como espaço social e político busca oferecer oportunidades para garantir aprendizagens que levem o aluno a apropriar-se do conhecimento historicamente produzido e acumulado na busca de uma sociedade mais justa e fraterna. Com base na concepção de sociedade/educação e ser humano, a escola organiza a aprendizagem dos alunos, buscando fundamentos na Teoria da Atividade de Aprendizagem que é uma decorrência da Psicologia Histórico Cultural de Vygotsky, Leontiev, Lúria e outros pesquisadores.

A Proposta Curricular de Santa Catarina adota, portanto, uma teoria educacional ligada à concepção de aprendizagem sócio-interacionista, por ser a concepção da qual podem derivar práticas pedagógicas que dão conta de socializar a aprendizagem, isto é, de romper com práticas tradicionais de ensinar bem a quem aprende facilmente e não a ensinar a quem tem alguma dificuldade de aprender. Dentro desta perspectiva, na busca de alternativas para tornar o processo ensino-aprendizagem significativo e com vistas a uma escola de qualidade, a Escola Júlia Lopes visa atender às necessidades de aprendizagem dos alunos tendo uma flexibilidade no horário de aula, assegurando práticas pedagógicas que aprimorem a qualidade de ensino. Desta maneira, justifica-se o sucesso das atividades educacionais, pois quando há necessidade (aulas extra-classe, dificuldade de aprendizagem numa determinada turma ou com uma determinada disciplina) existe a troca de horários de aula entre professores, favorecendo uma maior aprendizagem por parte dos alunos. Periodicamente, é feito um estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina, realizando uma formação continuada de forma a integrar teoria e prática, ressignificando o Projeto Político Pedagógico da escola, proposta essa, que constitui marco teórico de uma diretriz metodológica bem definida e que consolida uma opção de caráter político-pedagógico para o currículo da escola.

Bimestralmente é realizado o conselho de classe participativo, no qual um representante de cada série é indicado para levar críticas e sugestões sobre professores, equipe gestora, merenda e ambiente escolar. Nesta ocasião observam-se os sucessos e

insucessos, e são repensadas atitudes pedagógicas, afim de socializar elementos que contribuam no trabalho interdisciplinar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os resultados alcançados pela Escola de Educação Básica Júlia Lopes de Almeida pode-se destacar a conquista do espaço para a reestruturação do seu PPP através do replanejamento. A cada quinze dias a escola suspende suas atividades por meio período para replanejar, com o objetivo de obter aprendizagens mais significativas, através de atividades e utilizando-se dos conteúdos das disciplinas. Com isso, possibilita que as informações sejam discutidas e reelaboradas. Nesse processo, a ação pedagógica é avaliada e, conseqüentemente, retomada após o replanejamento. A avaliação, a esperança de acertar e o compromisso de todo o corpo docente são aspectos que tornam a escola, realmente, mais eficaz.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR 2005. *Escolas Referência Nacional em Gestão – Experiências de Sucesso*. Brasília, 2005.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA: *Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares*. Florianópolis: Cogen, 1998.

SANTOS, Fernanda Coelho dos. *Trajetória da Implantação da EPI – Escola Pública Integrada – na E.E.B. Júlia Lopes de Almeida –Blumenau/SC*. Políticas Educacionais e Gestão da Escola. Anais 2006 - XVIII Simpósio Catarinense de Administração da Educação; VI Seminário Estadual de Política e Administração da Educação. Balneário Camboriú, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Entidades de Gestão Democrática Escolar: diretrizes 4*. Florianópolis: 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Tempo de Aprender 2: subsídios para as classes de aceleração e para toda a escola*. Florianópolis: DIEF, 2002.

]

Novas Perspectivas para o Ensino Médio – Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar 2007 E.E.B. Professor Eugênio Marchetti

Elvini Dalla Nóra

Mestre em Educação – UNOESC
Diretora da E.E.B. Professor Eugênio Marchetti
elvinidallanora@bol.com.br

1. INTRODUÇÃO

A Escola de Educação Básica Professor Eugênio Marchetti trabalha seu projeto educativo de forma eficaz, pois, além da gestão democrática, introduziu um processo de capacitação continuada que causou profundos impactos em toda a prática pedagógica e gerencial a partir daí originada. Com isso, a escola está desenvolvendo práticas pedagógicas eficazes no Ensino Médio, com experiências inovadoras e bem sucedidas, contribuindo para o aperfeiçoamento da gestão escolar e melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Destaca-se o interesse dos professores em reorganizar sua prática pedagógica e em aprimorar constantemente seus conhecimentos, bem como o interesse na pesquisa de novas metodologias, assim como o esforço de profissionais das áreas técnicas pedagógicas e administrativas na melhoria da qualidade do ensino ministrado no estabelecimento.

Promove-se a discussão e a troca de experiências constante com a equipe gestora e docente sobre o ensino ministrado no estabelecimento, em reuniões pedagógicas, capacitação continuada na escola e em conselho de classe, nos quais se questionam a forma de propiciar a construção do conhecimento, os processos de avaliação utilizados e o crescimento da instituição como um todo, revertendo em uma escola qualificada pelo conhecimento e ainda tornando a escola um espaço de convivência humana, de socialização, de encontros e de descobertas.

2. PLANO DE AÇÃO BASEADO NOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM ELEVA A QUALIDADE DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A E.E.B. Professor Eugênio Marchetti promove bimestralmente a avaliação para a melhoria contínua do projeto pedagógico da escola, tendo em vista os resultados do processo ensino aprendizagem. Para isso, realiza-se, inicialmente, o conselho de classe com os alunos, para diagnosticar pontos positivos e negativos da organização e funcionamento da escola, bem como sugestões de melhorias; quanto aos professores, é discutida a metodologia das aulas e o relacionamento do professor/aluno e, sobre a turma, relacionamento entre os colegas e o desempenho geral. O resultado deste trabalho é analisado juntamente com a equipe administrativa e docente.

Posteriormente, promove-se o conselho de classe com os professores, baseado nos levantamentos de cada turma, seguindo os itens: disciplina, rendimento, participação, realização de trabalhos, atividades e faltas. A partir dos dados levantados são discutidas em conselho as ações a serem tomadas para a melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Num terceiro momento, realiza-se o plantão pedagógico, onde se reúnem a equipe administrativa, a equipe docente, os pais e os alunos para, além de divulgar os resultados obtidos no bimestre, analisar-se em conjunto os resultados de aprendizagem dos alunos e as ações educacionais implementadas para a melhoria do ensino.

Proporcionando uma gestão participativa, a escola oferece subsídios para a melhoria da aprendizagem, permanência do aluno na escola e satisfação da comunidade escolar, num processo recíproco e participativo. Desta forma, além da comunidade escolar participar ativamente da elaboração do projeto pedagógico da escola, toma consciência da importância deste processo para o bom andamento da escola.

3. CONTRATO DIDÁTICO

A E.E.B. Professor Eugênio Marchetti adota o Contrato Didático, que consiste em aspectos norteadores do processo ensino aprendizagem combinados no início do ano e renovados quando necessário para atender as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, combinando os objetivos, metodologia, avaliação, cronograma e papéis de cada um. As ações combinadas são registradas e fixadas na sala de aula para constante reflexão e comprometimento com a prática.

Este processo possibilita um trabalho mais significativo e transformador na sala de aula, num contexto significativo e participativo, discutindo coletivamente a ação docente e discente. Isto significa considerar o aluno histórico e contextualizado, promovendo a interação e exigindo o desenvolvimento de fatores interpessoais para um melhor desempenho dos processos relacionais.

Como resultado, observou-se que esta ação possibilita o desenvolvimento do senso crítico, comprometimento e responsabilidade, pois a metodologia utilizada pelos professores não são impostas, mas sim, elaboradas no contexto em geral. Isto também diminui as contrariedades e reclamações cotidianas, tanto dos professores, como dos alunos e, quando acontece, o professor retoma o que foi combinado, podendo até rever alguns acordos ou conscientizando o aluno de que as decisões foram tomadas em conjunto e ele foi agente ativo do contrato didático. Favorecendo assim um bom relacionamento entre professor e aluno.

4. CAPACITAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Com relação à gestão pedagógica e gestão de pessoas, nos últimos anos, esta escola vem desenvolvendo a "**Capacitação continuada na escola**", projeto este que teve início no ano de 2004, gerenciado pela direção da escola, no ano de 2005 com a parceria da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC e no ano de 2006, além de se manter nos mesmos moldes, houve a iniciativa de professores da própria escola em ministrar oficinas.

Essa alternativa possibilita, inicialmente, suscitar no professor a motivação pela busca constante por novos conhecimentos e, conseqüentemente, o redimensionamento da prática pedagógica. Constitui importante espaço para o pensar pedagógico, a reflexão da ação já em exercício, possibilitando aos docentes um maior entrelaçamento com os próprios saberes e sua revisão, o acesso a novos saberes num clima de compromisso ético, cooperativo e solidário, além de proporcionar a valorização do trabalho do professor com a socialização dos conhecimentos e das ações desenvolvidas.

Nos encontros, dá-se especial destaque à prática pedagógica, que se refere ao aprimoramento dos conhecimentos já existentes a partir de estudos e debates sobre temas atuais, significativos e relevantes, com a realidade e necessidade desta

comunidade escolar, bem como a partir dos desafios que vão se apresentando ao longo da prática pedagógica e dos resultados levantados no conselho de classe.

Participam da capacitação continuada na escola professores de diversas áreas do ensino médio que atuam na E.E.B. Professor Eugênio Marchetti e os encontros acontecem na escola, onde uma série de experiências educacionais são propostas e assumidas pelo grupo de professores no decorrer do processo e que são colocadas em prática. O conhecimento escolar é organizado em disciplinas, porém, não mais se restringem aos limites disciplinares. Há uma integração curricular tentando acompanhar a evolução dos conhecimentos e numa perspectiva de mundo globalizado.

5. PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O planejamento da prática pedagógica da E.E.B. Professor Eugênio Marchetti realiza-se de forma coletiva e em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina. A capacitação continuada na escola, que a unidade escolar vem desenvolvendo nos últimos três anos, também repercutiu de forma significativa no planejamento da prática pedagógica. Inclusive a comunidade escolar está organizando uma proposta pedagógica própria da escola e um plano de ensino e aprendizagem padrão.

Para organizar o plano de ensino e de aprendizagem, o qual apresenta como foco central a ação do docente direcionada para a aprendizagem do aluno, num primeiro momento, os professores se reúnem por área de ensino para programar a seqüência de conteúdos e elaborar as ações de forma interdisciplinar. Depois socializam com as demais áreas de ensino para realizar a organização curricular respeitando as relações disciplinares: interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade. Esta ação não se dá apenas no início do ano letivo, mas, durante o ano todo, em encontros e conversas cotidianas.

Outra metodologia utilizada para possibilitar a relação disciplinar é a problematização que visa a articulação dos conhecimentos para a superação do problema, associando conhecimentos de diferentes áreas na busca de solução do problema levantado ou para a apropriação do conhecimento.

Na E.E.B. Professor Eugênio Marchetti já se percebe que com a adoção da elaboração coletiva do plano de ensino e de aprendizagem criou-se um espaço para o

aluno aprender de forma significativa e contextualizada e tornar-se ativo e participativo no processo de apropriação do conhecimento. Também, observa-se uma superação da fragmentação disciplinar, sendo substituída pela articulação dos conteúdos curriculares a partir de projetos, pesquisa, resolução de problemas e outras atividades.

6. TRANSFORMANDO A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA UMA MELHOR INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

A E.E.B. Professor Eugênio Marchetti adotou a implementação das salas ambiente, no ano letivo de 2005. Tal sistema consiste no uso de salas específicas para cada disciplina, nas quais os recursos tecnológicos disponíveis para cada disciplina ficam disponibilizados dentro da sala correspondente. O objetivo desta organização é possibilitar mais recursos adequados para o enriquecimento das aulas.

Foi constatado, em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, que, após a implementação deste novo sistema, reduziram-se os problemas de indisciplina relacionados ao respeito dos alunos para com os professores e com as tarefas propostas em sala de aula, tornando as aulas mais produtivas. Ainda contribuiu de forma expressiva para a conservação, higiene, limpeza e preservação do patrimônio escolar.

O sucesso da implementação do sistema de salas ambiente nesta escola dependeu, em primeiro lugar, da aceitação de todos os professores e funcionários e, em segundo lugar, do comprometimento de todos. No decorrer do processo várias sugestões foram sendo levantadas para o incremento deste sistema.

As reivindicações e as preocupações mudaram consideravelmente, pois, agora, os professores solicitam, com mais frequência, a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos; estão mais preocupados em como organizar a sala de aula de forma mais criativa, mais produtiva, mais motivadora. Hoje o discurso do professor está mais voltado para a estrutura da sala, pela busca de novos recursos e por novas alternativas para a prática pedagógica.

Este interesse para a organização da sala de aula e pela aquisição de novos recursos pedagógicos aumentou ainda mais a motivação do professor para a prática pedagógica, influenciando na busca constante por metodologias mais significativas e atraentes. Também se percebeu um anseio por novas propostas educacionais, formas e fontes para trabalhar a apropriação do conhecimento.

7. INCENTIVO À PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO – NOVOS CAMINHOS PARA A AUTO-APRENDIZAGEM CONTÍNUA E CRÍTICA

No ano de 2006 a E.E.B. Professor Eugênio Marchetti acrescentou em seu currículo escolar a iniciação à pesquisa científica no Ensino Médio com a perspectiva de proporcionar a auto-aprendizagem contínua e crítica e favorecer o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, a contextualização e a aprendizagem significativa.

Considerando a importância do desenvolvimento de potencialidades para a pesquisa científica é que se elaborou um projeto interdisciplinar partindo da problematização e objetivando a elaboração de um artigo científico, sendo este um primeiro passo para a iniciativa de outros textos por meio da pesquisa.

O objetivo deste trabalho é fornecer fundamentos para a pesquisa científica e contribuir para o desenvolvimento das faculdades cognitivas e das capacidades do indivíduo; propiciar ao aluno a formação da autonomia e da capacidade para a auto-aprendizagem contínua e crítica, o desenvolvimento da sua criatividade e do seu espírito de inovação.

Esse trabalho teve início com a problematização na disciplina de Química, o que originou a pesquisa bibliográfica e a de campo. Para realizar a pesquisa bibliográfica os alunos recorreram à orientação dos professores das mais diversas áreas de ensino. Isto proporcionou uma abordagem relacional do conteúdo e das disciplinas, associando conhecimentos de diferentes áreas na busca de solução do problema levantado. Para realizar a pesquisa de campo os alunos buscaram auxílio de empresas da região e de profissionais na área da agronomia, veterinária e nutrição.

Na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, a professora trabalhou com os passos do artigo científico e deu orientação para sua elaboração. Na disciplina de Informática, o professor trabalhou com a metodologia cinética para a digitação do trabalho, bem como com as técnicas de apresentação no *power point*. Na disciplina de Inglês, a professora orientou para a construção do *abstract*.

Para a realização e a socialização do trabalho foram utilizados os mais variados recursos tecnológicos, dentre eles: máquina fotográfica digital, filmadora, gravador, retroprojetor, televisão, DVD, computador, internet, livros.

Com a realização deste trabalho percebeu-se que os alunos passaram a ter uma postura de pesquisadores e desenvolveram o gosto pela pesquisa científica. Também proporcionou o desenvolvimento da capacidade de aplicabilidade dos conhecimentos

científicos, culturais e tecnológicos; o desenvolvimento das expressões corporal e oral e habilidades para o trabalho em equipe.

8. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, na E.E.B. Professor Eugênio Marchetti com habilitação em Gestão Empresarial, que ocorreu no ano letivo de 2006, proporcionou novas perspectivas para o Ensino Médio – Educação Geral provocando significativas mudanças na prática pedagógica.

Os encaminhamentos da nova modalidade de ensino médio que viabiliza a educação geral como parte inseparável da educação profissional oferecendo uma base científica e tecnológica provocou para a comunidade escolar um redimensionamento em relação às perspectivas da formação básica, com subsídios e esclarecimentos para uma prática pedagógica voltada para os conhecimentos de base relativos à cultura, à sociedade, às ciências, às idéias, que são indispensáveis ao exercício da cidadania, à efetiva participação nos processos sociais e produtivos e à continuidade dos estudos.

O trabalho como princípio educativo passou a ter um destaque especial no currículo do ensino médio integrando aos diferentes conhecimentos, ao trabalho, à ciência, à cultura e à tecnologia, uma prática pedagógica com a finalidade de conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, incorporando a categoria trabalho a sua dimensão educativa.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de gestão escolar segue a perspectiva democratizadora promovendo o envolvimento, a participação e o comprometimento das pessoas num processo dialógico. É estimulada a participação de todos no processo de planejamento, tomada de decisões e na avaliação dos resultados alcançados. A ênfase no planejamento conjunto, onde sugestões são dadas por todos e respeitadas as idéias, partilhando sucessos, fracassos e angústias, ensejou de forma significativa a melhoria do processo ensino aprendizagem e do funcionamento da escola.

Isso permitiu transformar a escola num lugar aberto para se desenvolver novas experiências e novas perspectivas para o ensino médio. Também, a participação ativa

proporcionou mudanças relevantes na postura dos professores e funcionários, mais interesse e responsabilidade, aceitando e sugerindo possibilidades de mudança e favorecendo a implementação de novas experiências, assim como a melhoria das relações interpessoais. Além disso, possibilitou a participação da família nas atividades escolares e o envolvimento no processo ensino aprendizagem aumentou espaços para promover um ensino com qualidade.

À escola não cabe mais apenas o papel de ensinar isoladamente, mas de promover o pleno desenvolvimento do educando com comprometimento e participação de toda a comunidade escolar nas tarefas, enfatizando as formas de convivência entre as pessoas e o respeito às diferenças.

O incremento que hoje vem se propondo na gestão escolar e na prática pedagógica nesta escola está repercutindo em sua imagem perante a comunidade, ocasionando um impacto positivo e de grande aceitação, não só dos professores, como de outras instituições e dos próprios pais que perceberam que seus filhos se encontram com mais disposição e motivação na realização de cada trabalho.

Trabalho Coletivo: Gestão Fortalecida

Leani Kapp Schmitt

Diretora da Unidade Escolar E.E.B. Arabutã - SC
leanischmit@yahoo.com.br

RESUMO A Escola de Educação Básica Arabutã, situa-se no Meio Oeste Catarinense, no município de Arabutã. Este possui, aproximadamente, 4.500 habitantes, em sua maioria pequenos agricultores residentes na área rural. A escola, atualmente, possui 162 alunos de 5ª a 8ª série, 76 alunos do Ensino Médio e 30 alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. No ano de 2007 a escola inscreveu-se para o Prêmio de Referência em Gestão Escolar, analisando sua trajetória e a relevância dos trabalhos realizados, bem como apresentando a oportunidade para, coletivamente, auto-avaliar-se, visando o aprimoramento da Gestão Escolar. O trabalho realizado na escola, contempla: Gestão de Resultados Educacionais; Gestão Participativa; Gestão Pedagógica; Gestão de Pessoas e Gestão de Serviços e Recursos. Para melhorar alguns indicativos, a escola apresenta um Plano de Ação que visa contemplar deficiências identificadas no decorrer do processo, tornando assim, através do trabalho coletivo, uma gestão fortalecida.

GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS

a) Avaliação do projeto pedagógico - A Unidade escolar possui um Projeto Político Pedagógico construído por toda a comunidade escolar e redimensionado constantemente, através de ações como: reunião com pais, alunos e professores, grupos colegiados, discussões em encontros bimestrais e dias de estudo.

b) Rendimento Escolar - A escola, através de registros e análise, procura melhorar o processo de aprendizagem, identificando necessidades para implantar ações que visam superar deficiências, tais como: Planilhas bimestrais, planilhas gerais das turmas, analisados coletivamente, boletim escolar, fichas de acompanhamento e Conselhos de Classe Participativos.

c) Frequência escolar - Um dos desafios da escola é fazer com que as crianças e adolescentes permaneçam e concluam, com qualidade, a Educação Básica, através das seguintes ações: Contato permanente com as turmas e famílias, observância nos diários de classe e registro do Projeto Apóia.

d) Resultados da avaliação - A avaliação é parte integrante e fundamental do processo educativo. Por meio dela, professores, alunos, pais e demais envolvidos no processo ficam sabendo como está a qualidade de ensino na escola. Como a avaliação é um processo, acontece durante todas as atividades e tempos escolares. Os resultados são

divulgados das seguintes maneiras: Nas oficinas pedagógicas, Conselhos de Classe e reuniões dos colegiados.

e) Satisfação dos alunos, pais e professores e demais profissionais - A escola, dentro de suas possibilidades, está organizada de forma adequada com o propósito de constituir um espaço favorável à plena formação do estudante e, também, para satisfazer toda a comunidade escolar. Características da Unidade Escolar: Prédios adequados, bom material didático-pedagógico, autonomia de gestão, profissionais qualificados, ambiente afetivo/emocional adequado, Laboratório de Informática (25 computadores com acesso à internet), Projeto Beija-Flor, sala do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), autonomia profissional, baixo índice de reprovação, escola aberta à participação da comunidade (clube de mães, bombeiros, cooperativa, igrejas, grupos esportivos, auto-escola, Educação de Jovens e Adultos, etc.

f) Transparência de resultados - Periodicamente são devolvidos aos alunos trabalhos e avaliações, para que os mesmos possam compartilhar os resultados com os pais. Bimestralmente realiza-se a oficina pedagógica com os pais, alunos e professores com o objetivo de divulgar os resultados, bem como para melhorar a prática pedagógica. Além do Boletim, com registro de notas, são entregues aos alunos: Fichas de acompanhamento, Ficha do Conselho de Classe (de alunos e professores).

GESTÃO PARTICIPATIVA

a) Projeto Político Pedagógico - O Projeto Político Pedagógico da escola é a própria organização do trabalho escolar como um todo, em suas especificidades, níveis e modalidades. Periodicamente toda a comunidade escolar redimensiona os seus projetos, reavaliando metas, objetivos, estratégias afim de melhorar o ato pedagógico.

b) Avaliação Participativa - A avaliação participativa é um método que nos remete a repensar e reestruturar a prática pedagógica afim de buscar resultados mais significativos. A participação dos envolvidos no processo possibilita: Reflexão coletiva, diálogo, respeito, autocrítica, descentralização do poder, autonomia e avaliação contínua dos processos de organização do trabalho pedagógico.

c) Atuação do Colegiado - A escola tem como grupos colegiados a APP (Associação de Pais e Professores), Grêmio Estudantil, Conselho Deliberativo e Clube de Mães. São realizadas reuniões periódicas envolvendo todos os grupos para deliberar sobre assuntos diversos.

d) Integração escola-comunidade - Para enriquecer o currículo escolar procura-se envolver pessoas da comunidade e outros profissionais, para interagir com o aluno, oportunizando conhecimentos úteis para a sua vida. Todos os assuntos abordados são contextualizados de acordo com o Planejamento escolar. Os resultados dessa integração são extremamente positivos.

e) Comunicação e informação - Sempre que possível a comunidade escolar procura divulgar seus trabalhos e ações em jornais, feiras e mostras de trabalhos interdisciplinares, além de socializar nas salas de aula.

f) Organização dos alunos - A escola procura promover práticas que envolvem os alunos, estimulando a solidariedade, a cooperação e a cidadania, tais como: Horas cívicas, campanha do agasalho, mostra de trabalhos e painéis, parada literária, conselhos de classe, atividades artísticas e esportivas, campanhas diversas, etc.

GESTÃO PEDAGÓGICA

a) Proposta Curricular Contextualizada - A proposta pedagógica da escola, atualizada periodicamente para atender as necessidades e interesses dos alunos e comunidade, está pautada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e na Proposta Curricular de Santa Catarina. Estão contempladas no planejamento ações como: Trabalho com temas transversais (Educação Fiscal, Programa Saúde na Escola, Cultura Afro-brasileira, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, etc.).

b) Monitoramento da Aprendizagem - Frequentemente são realizadas análises dos resultados de aprendizagem, nos Conselhos de Classe e Oficinas Pedagógicas. São oferecidos atendimentos individualizados aos alunos, utilização de diversos recursos pedagógicos (internet, livros, revistas, jornais...), trabalho com alunos monitores e Projeto de Leitura e Escrita (leitura, interpretação e produção).

c) Inovação Pedagógica - A escola procura oferecer práticas diferenciadas que favorecem o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, a contextualização e apropriação de saberes, dentre elas: recuperação de estudos, reestruturação de textos, uso das tecnologias, DVDs, livro didático, feiras interdisciplinares.

d) Inclusão com Equidade - É preocupação da escola o atendimento aos alunos deficientes. Para isso, possui uma sala do SAEDE que atende crianças e jovens com deficiência visual e auditiva. Há um grupo de danças na escola, com alunos surdos, os quais participam de vários eventos, inclusive tendo sido premiados a nível nacional (São

Borja – RS) e internacional (Argentina). Um aluno cego, realiza shows e eventos, participou no Programa do Gugu, no SBT juntamente com outro aluno deficiente físico que faz pinturas utilizando os pés.

e) Planejamento da Prática Pedagógica - O Planejamento Pedagógico é feito de forma coletiva, sistemática e cooperativa, em consonância com a Proposta Curricular da escola e de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

f) Organização do espaço e tempos escolares - São realizadas ações de organização dos ambientes, horários de aulas e atividades extra-classes, assegurando práticas pedagógicas que aprimoram a qualidade do ensino, tais como: Calendário Escolar, horário, biblioteca, laboratório de informática, rol para exposição de trabalhos, teatros, auditório, ginásio de esportes, etc.

GESTÃO DE PESSOAS

a) Visão Compartilhada - Promove-se, regularmente, a integração entre profissionais da escola, pais e alunos, como: reuniões, cultos, mostras de trabalhos, palestras, jogos, passeios, festas juninas, datas comemorativas, conselhos de classe, desfile cívico, feiras, oficinas pedagógicas, assembléias, etc.

b) Desenvolvimento Profissional - A Unidade Escolar promove formação continuada, geral, por áreas e componentes curriculares, através de dias de estudo, reuniões, reflexões, encontros, etc., bem como viabiliza a participação em eventos fora da escola.

c) Avaliação do Desempenho - Nos momentos de avaliação na Unidade Escolar, além dos alunos, os profissionais da educação também fazem sua auto-avaliação, revendo metodologias, objetivos, práticas, metas e estratégias.

d) Observância de Direitos e Deveres - As normas de convivência são construídas de forma coletiva na Unidade Escolar, com todos os envolvidos no processo. São instrumentos utilizados: Fichas de acompanhamento, Diários de Classe, registros no Livro Ponto, Atestados Médicos, Convocações diversas.

e) Valorização e Reconhecimento - As ações que visam melhorar a qualidade do ensino são reconhecidas, reforçadas e valorizadas, através de: Homenagens, reuniões, confraternizações, nos Conselhos de Classe e em todos os momentos possíveis.

GESTÃO DE SERVIÇOS E RECURSOS

a) Documentação e Registros Escolares - Há um cuidado com a organização, atualização da documentação, escrituração, registro dos alunos, diários de classe, estatísticas, legislação e outros, para que haja um bom atendimento à comunidade escolar e ao sistema de ensino. A escola utiliza o Projeto SÉRIE para o registro da vida escolar do educando. Todas as atividades da escola são organizadas em forma de pastas, com fotografias e relatos, procurando registrar a história da Unidade Escolar.

b) Utilização das Instalações - Todas as instalações, equipamentos e materiais pedagógicos e recursos tecnológicos são utilizados de forma adequada, para implementação do projeto pedagógico na escola.

c) Preservação do Patrimônio - São promovidas ações que asseguram a conservação, higiene, limpeza, manutenção e preservação do patrimônio escolar. Controle do patrimônio existente, trabalho de conscientização e conservação dos bens públicos, vistorias, mutirões de limpeza, revitalização da biblioteca, restaurações, reformas, pinturas, etc.

d) Interação escola e comunidade - É disponibilizado o espaço da escola para os seguintes grupos: Projeto Beija-Flor (inclusão digital para agricultores), Projeto Segundo Tempo (esporte e cultura), Grupo de Danças, utilização do Ginásio de Esportes pela comunidade, Clube de Mães, Igrejas, EJA, reuniões diversas.

e) Captação de Recursos - Através da APP, são organizados eventos, como formas alternativas para captação de recursos, visando a melhoria do processo ensino aprendizagem. Há, também, o recebimento de recursos, via governo federal, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e municipal através de parcerias.

f) Gestão de Recursos Financeiros - A aplicação dos recursos financeiros na escola é acompanhada pela comunidade escolar. As decisões de investimentos são tomadas em conjunto, pelos colegiados.

PLANO DE AÇÃO PARA A MELHORIA DA ESCOLA

Partindo do pressuposto de que a avaliação é um processo, após a implementação das ações previstas em cada modalidade de gestão, descritas acima, é realizada uma prática de reavaliação, como forma de retomar fragilidades redefinindo metas, ações, estratégias, objetivos e metodologias. Esse momento torna-se de extrema importância, pois é onde as práticas são reavaliadas, em conjunto, dando novas definições.

Gestão Local da Educação: Determinantes Teóricos, Instituintes Teórico-Práticos

Neide de Melo Aguiar Silva
nmelo@furb.br

Otília L. O. Martins Heinig
olheinig@terra.com.br

Osmar de Souza
osmar@furb.br

Rosinete Bloemer Pickler Buss
rosebuss@gmail.com

Cláudia Roberta Chiodini
claudiachiodini@ig.com.br

Olga Sansão Gesser
olga.professor@yahoo.com.br

Irani Maas Marques
irani@almathi.com.br

Júlio Nasario
julionasario@bol.com.br

Mariane Ortlieb Quinto
quinto@terra.com.br

Lara A. L. Reisdörfer
larareisdorfer@terra.com.br

Maria Aparecida O. Silva
cida.silva@brturbo.com.br

Rose Cléia F. Vigolo
rosecvigolo@yahoo.com.br

Aldírrio Vicente
vicente@furb.br

Universidade Regional de Blumenau – FURB/SC

RESUMO Este estudo se desenvolve a partir de cinco focos de investigação: o mapeamento de políticas e práticas de gestão vinculadas a Tecnologias Educacionais e Educação a Distância, Políticas Sociais e Políticas Educacionais, Financiamento da Educação Básica, Ensino Fundamental Ampliado e Memória da Educação Local. Tem em vista a explicitação de aspectos relevantes na democratização da gestão local em 34 municípios. As estratégias empregadas para identificação e compreensão da realidade são organizadas através de questionários, visitas aos municípios, entrevistas com membros das equipes gestoras, análise documental e indicação de pessoas ligadas à gestão como pesquisadores locais.

Palavras-Chave: Gestão da Educação, Instituintes da gestão local, Determinantes da gestão

GESTÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO: UM PROGRAMA DE PESQUISA

Em tempos de aceleradas mudanças sociais, culturais e econômicas, pesquisas sobre a gestão local da educação podem ser consideradas como referências na compreensão de práticas inovadoras, intercâmbio de experiências e sistematização de diretrizes teóricas.

Entendendo que cada contexto educacional, a seu modo, ocupa-se em promover educação básica de qualidade, este Programa de Pesquisa visa compreender aspectos determinantes da gestão da educação, identificando-os e compreendendo-os a partir de sua manifestação em nível local.

Trata-se de uma continuidade dos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa em Educação (EduPesquisa) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB). As atividades de pesquisa são desenvolvidas através do Programa de Pesquisa Gestão Local da Educação que, no período de 2003 a 2006, mapeou e discutiu encaminhamentos legais da situação atual da gestão da educação em relação a cinco aspectos. São eles: gestão de pessoas em educação; formação continuada de professores; conselhos municipais de educação; políticas e práticas de (in)exclusão e provimento do cargo de diretor de escola. O mapeamento foi desenvolvido com base em questionários, entrevistas, visitas aos municípios e análise de documentos.

O envolvimento de pessoas ligadas à gestão da educação em nível local e sua inserção no grupo de pesquisadores, em igualdade de condições no processo decisório dos rumos da pesquisa, contribuíram efetivamente nas discussões sobre melhorias no processo de gestão. Da mesma forma, a integração entre pesquisadores e gestores permitiu que fossem discutidas prováveis implicações da gestão na prática social da educação escolar, tendo como referência a responsabilidade social da universidade na construção teórico-prática da democratização da educação.

GESTÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO: OUTRAS VERTENTES

Com base na experiência já desenvolvida, o Programa de Pesquisa Gestão Local da Educação dá continuidade a seus propósitos com outras frentes de investigação. Dentre elas destacam-se as apresentadas por este viés: Tecnologias Educacionais e Educação a Distância, Políticas Sociais e Políticas Educacionais, Financiamento da Educação Básica, Ensino Fundamental Ampliado e Memória da Educação Local.

No que se refere às tecnologias educacionais, este estudo procura conhecer o seu lugar no processo de democratização da educação básica. Toma o espaço de interlocução virtual como referência de pesquisa e, ao mesmo tempo, como apoio à mesma. Com espaço de interlocução próprio e desenvolvido por pesquisadores do grupo, este programa de gestão local busca compreender limites e possibilidades de

articulação entre ensino, pesquisa e extensão decorrentes da inserção das tecnologias educacionais no espaço escolar, independentemente de nível de ensino ou instituição.

Constituem-se como determinantes de investigação o papel das tecnologias educacionais na gestão administrativa e pedagógica, a gestão de recursos financeiros destinados à informatização, a gestão de pessoas encarregadas de promover a formação tecnológica, as demandas e respostas sociais intervenientes no processo de inclusão digital.

Entendendo que o contexto educacional sente-se provocado a inserir em suas práticas pedagógicas o universo das tecnologias com vistas à promoção da articulação entre informação e conhecimento, este Programa de Pesquisa estabelece como parâmetro inicial o mapeamento de políticas e práticas de inserção das unidades escolares no universo das tecnologias educacionais.

O instrumento de investigação desenvolvido para tal, leva em consideração aspectos essenciais da implementação de políticas de gestão das tecnologias no espaço educacional, tais como: recursos financeiros, aquisição e manutenção de equipamentos, espaço físico, formação de profissionais envolvidos e estratégias didático-pedagógicas.

Com base no entendimento sobre dificuldades de gerenciamento de finanças em espaços públicos, a investigação sobre os recursos destinados à educação básica promove através deste estudo um diagnóstico dos processos de gestão e aplicação dos recursos financeiros que compete a cada instância.

Da mesma forma, as preocupações com políticas públicas, processos emancipatórios e gestão democrática norteiam a busca de entendimento sobre articulação local no que se refere às práticas sociais e educativas, através das quais os sujeitos sintam-se protagonistas da própria história. Por este viés da investigação, a interação entre políticas sociais e políticas educacionais tornam-se o foco de discussão.

As políticas públicas educacionais são abordadas como processos emancipatórios provenientes da articulação entre práticas sociais e educativas. Nesse processo, busca-se a configuração da gestão a partir da implicação dos gestores no planejamento, organização de atividades, implementação e consolidação de programas sócio-educativos.

O ensino fundamental ampliado, alvo de intensa discussão no momento presente, é contemplado por este estudo sob dois aspectos: o primeiro, no que diz respeito às práticas de gestão, identificando movimentos e instituintes das novas

diretrizes legais; o segundo, busca identificar, na perspectiva do letramento, que diretrizes curriculares são estabelecidos em cada contexto.

PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Como pesquisa coletiva, este estudo vem delineando construções teóricas sobre gestão da educação a partir de práticas concretas, envolvendo sujeitos, instituições e contextos empenhados, tanto em materializar os propósitos da gestão quanto em abstrair seus próprios compromissos com a educação.

Para Wittmann (2006):

Dando continuidade à experiência do EduPesquisa no seu compromisso de engajamento sócio-político, esta pesquisa tem como característica inovadora concretizar a articulação da pesquisa/investigação, com o ensino/formação humana e a extensão/responsabilidade social com o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida (p. 6).

Por um lado encontram-se docentes e estudantes da pós-graduação; por outro, profissionais em exercício na gestão da educação em nível local. No entanto, as posições não são antagônicas, tampouco os agentes locais integram-se ao movimento com a simples atribuição de fornecer dados. Todos se colocam na condição de pesquisadores, com vistas à promoção do desenvolvimento de competências, tanto investigativas quanto de gestão.

Os questionários são elaborados conjuntamente com representantes das diversas secretarias de educação que, na condição de pesquisadores locais, passam a integrar os Grupos de Pesquisa (GP EduPesquisa e GP Discurso e Práticas Educativas) do PPGE/FURB. Os encontros regulares de estudo e pesquisa acontecem com periodicidade semanal e são complementados com seminários semestrais. Os seminários têm como objetivos a divulgação de resultados, socialização de práticas de gestão e reencaminhamento das atividades de pesquisa.

O estudo teve início com o envolvimento de 15 municípios e, no momento, com interesse manifesto de vários outros, este número tende a alcançar 34 municípios. Estes, em sua maioria fazem parte da região de abrangência da FURB. No entanto, com o envolvimento de mestrandos de outras regiões, atualmente integram-se à pesquisa 5 municípios do Oeste de Santa Catarina e 4 municípios do Paraná.

É relevante destacar que a recente inclusão da frente de investigação sobre Ensino Fundamental Ampliado promoveu a ampliação do número de municípios

envolvidos. Trata-se de uma temática atual e cuja problemática é objeto de inquietação de professores, equipes gestoras e comunidade em geral. Dada a atenção deste programa de pesquisa de gestão local às questões desse gênero, esta é uma discussão oportuna e atual.

MARCOS DE REFERÊNCIA

Além do conhecimento das práticas de gestão local da educação nos municípios envolvidos, este estudo vem se constituindo como espaço de formação de pesquisadores, sejam eles estudantes de Pós-Graduação ou profissionais em exercício em instâncias de gestão.

O conhecimento das diversas práticas torna-se possível mediante o envolvimento de pessoas ligadas à gestão, cuja contribuição é fundamental no delineamento das questões e dos instrumentos de investigação. A coleta de informações e posterior análise é desenvolvida em conjunto, contribuindo para a compreensão das práticas tais como se apresentam, e vislumbrando elementos teóricos viabilizadores da sistematização.

A socialização de resultados vem promovendo a integração entre os Grupos de Pesquisa do PPGE (EduPesquisa e Discurso e Práticas Educativas), entre equipes gestoras dos municípios envolvidos e, em especial entre a Universidade e as diversas instâncias de educação.

Nos aspectos investigados por este viés do estudo – políticas sociais, tecnologias educacionais, memória histórica, ensino fundamental ampliado e financiamento da educação – buscam-se resultados que aproximem os diversos contextos e também reafirmam o papel da universidade no desenvolvimento da educação em sua região.

Embora ainda em andamento, o mapeamento da situação atual permite algumas considerações. Seja em relação às tecnologias educacionais, ao conhecimento e gestão de recursos financeiros, seja quanto aos cuidados em relação à memória e às políticas sociais e os movimentos instituintes do ensino fundamental ampliado, a gestão da educação nos contextos envolvidos vem apontando para democratização da gestão e universalização da educação básica de qualidade social.

Estes podem ser indicadores no processo histórico de evolução da educação brasileira, situando-a no emaranhado das práticas sociais como bem público e direito subjetivo, emancipatório e inalienável. Trazer tais discussões para o interior da universidade pode ser mais que o simples desenvolvimento de pesquisas. Através delas é possível vislumbrar caminhos para a formação inicial, ampliar o espaço de ação das

instituições e potencializar o cumprimento do compromisso social de todos os agentes educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDIGNON, G. GRACINDO, R. V. Gestão democrática do sistema municipal de educação. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. (orgs) *Município e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Ações sócio-educativas no pós-escola como enfrentamento da iniquidade educacional*. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br>. Acesso em 03/12/2006.

DOURADO, Luis Fernandes. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: AGUIAR, Marica Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papyrus, 2002.

MASETTO, Marcos T. PBL na educação? In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L. O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.) *Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação*. Curitiba: Champagnat, 2004.

SOARES, José Arlindo; BAVA, Sílvio Caccia. *Os desafios da gestão municipal democrática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WITTMANN, Lauro Carlos *et alli*. *Gestão municipal da educação: democratização da educação*. Projeto de pesquisa coletiva. Blumenau: FURB, 2006.

_____. *Gestão democrática*. Curitiba: IBPEX, 2004a.

_____. *Práticas em gestão escolar*. Curitiba: IBPEX, 2004b.

Projeto Reflorestar - Rio Saudades

Gianni Esbissigo Kist

Assessoria de Direção E.E.B. Rodrigues Alves
gianniek@yahoo.com.br

APRESENTAÇÃO

A Escola de Educação Básica Rodrigues Alves, situada na Avenida Brasil nº 401, na cidade de Saudades, Estado de Santa Catarina, atende 812 alunos, sendo 416 alunos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e 396 alunos do ensino médio, nos três turnos de funcionamento. A escola tem sistema de Escola Pública Integrada com 310 alunos envolvidos (dos quais 200 almoçam na Unidade Escolar) nas 5ª, 6ª e 7ª séries, com uma grade curricular de 41 aulas semanais, além de estar em funcionamento o projeto Escola Aberta, com aproximadamente 200 alunos matriculados.

Uma das realidades significativas da escola é a origem de seus alunos. São de forma geral alunos tanto do perímetro urbano e rural. Os alunos do ensino médio são oriundos de 8 comunidades do município. A escola possuiu 36 professores dos quais 30 atuam diretamente em sala de aula. Além de um bom quadro de serventes, a escola tem uma boa estrutura física, tanto no aspecto de edificações, como material de suporte pedagógico para professor.

Desafiar-se em participar de situações mais propositivas e concisas na gestão escolar é necessário para uma escola que sonha trabalhar a gestão escolar. Neste ideário, e numa discussão do colegiado da escola, nos desafiamos em participar do Prêmio Referência em Gestão Escolar – ano base 2006, fruto da importância de estar desenvolvendo uma auto-avaliação do que se fez e das possibilidades de inserção mais coesas nos processos de gestão escolar.

A escola de Educação Básica Rodrigues Alves, dentro do princípio democrático descrito em seu Plano Pedagógico Geral, tem uma preocupação significativa em atender seus alunos, baseada nas características do diagnóstico de sua realidade. O plano da escola, define as linhas gerais de atuação de todos os segmentos desde as responsabilidades sociais, pedagógicas e científicas, necessárias ao conhecimento do aluno.

No que diz respeito ao processo participativo da gestão, a escola tem como base definir que todas as decisões sejam tomadas com o consentimento de seus colegiados. Há um compromisso de todos pela busca da qualidade de nossas ações, dispondo de justificativas significativas pela excelência na educação. Para se ter sucesso nestas ações, a escola propõe dias de estudo, planejamento anual por disciplina e auto-avaliação de seu planejamento geral. Para garantir o sucesso de seus objetivos, o foco de suas atividades está centrado no aspecto pedagógico, onde a escola procura realizar projetos criativos, com atividades diversificadas que possam melhorar a aprendizagem e a auto-estima dos alunos como: viagens de estudo, intercâmbio com outras escolas, visitas a propriedades privadas e outros.

GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS

No decorrer do ano são realizados encontros afim de socializar os objetivos e metas alcançadas, através de reuniões da Associação de Pais e Professores (APP) da Escola Pública Integrada (EPI) e apresentação de teatros realizados pelos alunos. Para acompanhar o rendimento escolar, são realizados Conselhos de Classe bimestrais para diagnosticar as dificuldades enfrentadas. Após essa etapa é feito um comunicado individual aos alunos e seus pais para terem conhecimento da sua situação.

Com relação à frequência escolar do aluno, quando o aluno tiver três faltas consecutivas não justificadas, os professores comunicam à Direção que busca contato com os Pais e Conselho Tutelar e em seguida é encaminhado para o Apóia.

Quando da participação em avaliações Estaduais ou nacionais há a preocupação em tornar público o resultado identificando necessidades de melhoria. Em reuniões de Conselho de Classe e/ou Pedagógica faz-se o comparativo dos resultados (Olimpíadas de Matemática, ENEM).

No início do ano é feito um trabalho de diagnóstico com alunos, pais e professores, no que diz respeito ao PPP, para readaptação das práticas escolares, através de questionários realizados em reuniões de professores, sala de aula com alunos e assembleia com os pais.

A transparência de resultados se dá através de entrega de boletins aos pais, conversas diretas destes com os professores e conversas individuais com alunos além do encaminhamento de comunicados escritos aos pais quando necessário. Foi também

produzido um Informativo divulgando um histórico da Unidade Escolar, bem como as atividades desenvolvidas no decorrer do ano.

GESTÃO PARTICIPATIVA

Buscando a melhoria na qualidade, o Plano de Ensino e Projeto Pedagógico da Unidade Escolar são reformulados no início de cada ano. A Flexibilidade do Plano está de acordo com os acontecimentos da atualidade ou problemáticas do dia-a-dia.

Também são desenvolvidas atividades diversas onde se tem a participação dos pais, como assembléias da APP, rifas para angariar fundos, encerramento de atividades da Escola Aberta e EPI, eleição de diretorias (Conselho Deliberativo, Grêmios Estudantil e APP). Além disso, ainda foi desenvolvido, no decorrer de 2006, o Programa PROERD com as 6^{as} séries com a participação do Policial Militar Dair Gomes em palestras informativas diversas e viagens de estudo (sempre com o devido conhecimento e autorização dos pais).

Existem parcerias com empresas como Grupo Dass que doam materiais como camisetas, materiais esportivos e Jornais que enriquecem as atividades desenvolvidas na escola. Assim também recebemos retalhos de tecidos com os quais foram confeccionadas fantasias para o carnaval e um baile a fantasias realizado no ginásio escolar.

Projeto multidisciplinar amplo e com continuidade que serviu de âncora para o desenvolvimento de outras atividades na EPI, foi o **Projeto Reflorestar-Rio Saudades**, envolvendo alunos de todas as turmas, porém com mais ênfase em 5^{as} e 6^a séries. O projeto foi divulgado nos meios de comunicação local e regional e teve apoio de várias entidades, bem como da Prefeitura Municipal.

Ainda dispomos de uma área municipal arborizada e que é disponibilizada quando solicitada para realização de atividades recreativas diversificadas com os alunos da escola. No decorrer de 2006 foram desenvolvidas oficinas diversas com intuito de enriquecer o conhecimento, a habilidade e o desenvolvimento psicomotor dos alunos da EPI. Na semana do Estudante a programação é voltada para os estudantes, com a exibição de filmes previamente selecionados pelos professores. Também são realizadas homenagens e reflexões ecumênicas em datas especiais.

GESTÃO PEDAGÓGICA

Para o bom andamento e uma administração democrática foi feito um diagnóstico da escola, assim como são realizadas reuniões pedagógicas, dias de estudo onde a opinião de todos é importante e levada em consideração.

Para os alunos a recuperação paralela de conteúdos e o diálogo é prática constante. Buscando o andamento do todo, os professores buscam práticas variadas ao trabalhar os conteúdos curriculares, sempre envolvendo temas atuais e dando novas possibilidades aos alunos de se expressarem e mostrarem o que aprenderam.

Dispomos de uma área coberta com mesas onde os alunos realizam trabalhos escolares e desenvolvem atividades pertinentes às aulas, um laboratório de Ciências onde são realizadas aulas de várias disciplinas facilitando o entendimento dos educandos, de um laboratório de informática com alguns computadores conectados a internet que é usado pelos professores e alunos nas aulas da parte diversificada da EPI e pelos outros professores em suas aulas.

Outra atividade muito rica e interessante foi o I Seminário de Agricultura e Meio Ambiente, que contou com a participação de pessoas da sociedade, alunos, professores e pais.

GESTÃO DE PESSOAS

Visando o melhor andamento da Unidade Escolar são realizadas Reuniões pedagógicas, dias de estudo, conselho de classe, pesquisas de opinião, confraternizações e sempre que possível os professores são liberados para cursos de aperfeiçoamento em suas áreas de atuação ou de interesse e que venha a beneficiar a escola como um todo. Neste mesmo aspecto são lembradas normas de convivência, aos alunos, professores e serventes.

GESTÃO DE SERVIÇOS E RECURSOS

A escola possui sistema de arquivos organizado por ano, desde 1933. Em 2006 foram comprados novos armários afim de organizar da melhor maneira possível o setor administrativo escolar, bem como a informatização da biblioteca do aluno com programa gratuito e a do professor com programa pago, ambos de fácil acesso e utilização. O ambiente escolar é organizado, limpo e cuidado para o bom andamento das

atividades e o cuidado com os materiais é prática constante entre alunos, professores, setor administrativo e de serviços.

Além de a escola ter inserido o projeto Escola Aberta, é disponibilizada a quadra de esportes, espaços para associação comercial, clubes de serviço e entidades religiosas. Como já citado anteriormente, são desenvolvidas algumas atividades com a finalidade de angariar fundos, como rifas, venda de rapadura antes da festa junina, baile à fantasia, bingo aberto à comunidade e venda de apostas durante a Copa do Mundo.

A prestação de contas é transparente e realizada em assembléia da APP, aceitando opiniões e sugestões criativas para a melhor utilização dos recursos obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância da participação dos colegiados em uma unidade escolar, a Escola de Educação Básica Rodrigues Alves sempre teve como meta buscar um envolvimento significativo com todos os setores que a compõem APP, Grêmios Estudantil, Conselho Deliberativo Escolar. Nesse sentido, com a participação no Prêmio Referência Ano Base 2006, vimos mostrar as atividades aqui desenvolvidas. Estas também são divulgadas nos meios de comunicação regionais, como forma de incentivar alunos, professores e demais pessoas envolvidas com a escola a continuar trabalhando em prol das melhorias na educação e da formação destes alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998. 120p.

Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005. 192p.

Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar reformulado no início do ano letivo.

Uma Escola Compromissada com Projetos Educacionais

Maria Lourdes Pogere Detoni

E.E.B. São Valentim -SC
gereisloens@sed.sc.gov.br

A Escola de Educação Básica São Valentim está localizada no Distrito de Presidente Juscelino à Rua Valentim Rosso s/n, nas proximidades da rodovia SC 473 (quatrocentos de setenta e três), no município de São Lourenço do Oeste, Estado de Santa Catarina.

Na antiga vila de São Valentim, a escola nasceu como uma Instituição Escolar Municipal, em 1953, batizada com o nome de “Escola Mista Municipal Desdobrada São Valentim”. No ano de 1956 a Escola Mista Desdobrada São Valentim passou a ser escola estadual, com o nome “Escola Estadual Rural Reunidas Professor Francisco Serafim Guilherme Shaden”. Em 1975, foi modificada a sua denominação para “Escola Básica São Valentim”, em homenagem ao santo padroeiro da comunidade e hoje por determinação do estado chama-se “Escola de Educação Básica São Valentim”.

Hoje a escola é mantida pelo estado e funciona sob a coordenação da 3ª GERED (Gerencia de Educação São Lourenço do Oeste), atende alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais e uma Extensão do Ensino Médio, com uma clientela de 330 alunos, distribuídos nas três áreas de ensino. Recebe alunos de 15 comunidades, todas pertencentes ao Distrito de Presidente Juscelino e que são, na maioria, filhos de agricultores. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, e conta com um quadro de 30 professores, um diretor, um Assistente Técnico Pedagógico, um Assistente de Educação e duas serventes.

A escola realiza eventos esportivos e culturais, assembléias com pais e professores, e outras promoções com participação maciça de pais e alunos. Todas as atividades são realizadas em parceria com a Associação de Pais e Professores (APP), Conselho Deliberativo, Grêmios Estudantil e comunidade escolar.

Os pais de nossos alunos vêem a Escola como a principal responsável pela educação de seus filhos e a tem como exemplo para as práticas cotidianas, posto que traz conhecimentos e contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e construtores de uma sociedade mais justa.

O Projeto Político Pedagógico da escola é um instrumento norteador das ações escolares, sendo usado como ferramenta principal nas discussões sobre as diretrizes a serem tratadas, trabalhadas de forma coletiva na sua reconstrução, definindo assim as bases do projeto e também melhorar o processo ensino aprendizagem, contribuindo para formação de uma consciência cidadã em busca da identidade e autonomia. Prima-se com o Projeto Político Pedagógico um processo educativo dinâmico e de qualidade em que os professores atuam como coordenadores do projeto e os pais como os grandes parceiros.

Para o desenvolvimento integral do educando na escola, desenvolvem-se com a coletividade, habilidades, potencialidades, criatividade, busca constante da inovação, incentivando e orientando para o comprometimento do bem estar social e educacional dos alunos. Todas as ações realizadas são organizadas de modo a promover condições que favoreçam o desenvolvimento das disciplinas em todas as áreas do conhecimento, propiciando participação democrática a toda comunidade escolar.

Assim, todas estas atividades são proporcionadas com intuito de amenizar os problemas existentes e propiciar aos educandos formas variadas de integração, troca de experiências, aquisição do conhecimento, liberdade de expressão, autonomia e socialização.

O desafio da escola enquanto unidade gestora está em fazer com que os resultados alcançados sejam reflexos de todos os esforços praticados durante o ano letivo envolvendo o corpo escolar, desde funcionários até a direção da escola, sendo que isso caracteriza o bom índice de aprovação e aprendizagem dos alunos.

A escola enquanto instituição de ensino, deve ser o elo entre a aquisição e elaboração do conhecimento, e estruturar suas teorias no significado social que possui e na ideologia que sustenta, constituindo um plano próprio, dinâmico e dialético no processo histórico da construção do ser humano onde a família também deverá estar integrada.

A gestão escolar é um trabalho em parceria com a direção e a APP da escola, que juntas tomam todas as ações referentes aos recursos financeiros e a sua destinação. Todos os investimentos feitos pela equipe gestora são repassados a toda comunidade escolar, de forma transparente, por meio de assembleias gerais, através dos alunos no

cotidiano. Todas as ações tomadas são feitas visando o bem comum da escola, priorizando as necessidades mais urgentes.

A Escola de Educação Básica São Valentim busca desenvolver projetos visando uma maior integração entre todos os envolvidos na prática educacional, proporcionando encontros periódicos entre pais, alunos e profissionais para debater assuntos relacionados ao bom andamento das atividades escolares, promovendo o bem comum.

Promove-se de acordo com as necessidades uma formação continuada através de cursos, dias de estudo, leituras, cooperativismo, harmonia, ética profissional, motivação, auto-estima, planejamento em conjunto por áreas específicas. Assim, em meio à diversidade de idéias encontradas num grupo onde participam diversas pessoas como, por exemplo: profissionais da escola, constantemente nos deparamos com alguns conflitos que geralmente resultam em pontos positivos nas práticas educacionais.

O convívio democrático da escola é um processo desafiador que se constrói a cada dia, envolvendo toda a comunidade escolar e suas relações com o ambiente. Para realizar essa proposta foi preciso planejar com segurança antes de agir, definindo com clareza onde se quer chegar e com que meios, traçando metas e objetivos, criar equipes competentes que transformam em ação o que foi planejado da forma mais adequada possível envolvendo toda a comunidade escolar. Criando liderança no processo de construção da democracia da escola. A proposta pedagógica é de realizar vários projetos proporcionando a integração entre os envolvidos, utilizando-se de recursos existentes e disponíveis da unidade escolar.

A equipe pedagógica da escola, constantemente procura promover dinâmicas voltadas à prática pedagógica de auto-estima e motivação. Proporcionando momentos de reflexão através de mensagens, troca de experiência, dias de reunião pedagógica e dias de estudo, procura trazer o grupo mais perto para trabalhar em sintonia, realizando trabalhos coletivos com divisão de tarefas específicas que possam contribuir para o bom andamento da escola.

Quanto ao rendimento escolar nos últimos 03 anos, observam-se pontos relevantes nos índices de aprovação escolar. No ano de 2004 – Aprovação 84%, no ano de 2005 – Aprovação 88% e no ano de 2006 – Aprovação 87%. As taxas de abandono são bem baixas, em torno de 1% a 2%. Os esforços para melhorar os índices são incansáveis, utilizando-se de metodologias, projetos e participação continuada de todos os envolvidos no processo educacional.

Na E.E.B. São Valentim, foram desenvolvidos diversos projetos que contemplam Datas Comemorativas e Assuntos Multidisciplinares, destacamos: Projeto “Chico Mendes”, “Todo lixo tem seu lugar”, “Educação Preventiva”, “Valores Humanos”, “Afrodescendente”, “Leitura” e Programa “PROERD”, além da Conferência do Meio Ambiente - “Biodiversidade”, dos Dias de estudos e Assembléias.

Nossa escola busca, com muito empenho, trabalhar a educação ambiental através de projetos interdisciplinares, pois tem a real certeza de que, atualmente, muito se fala em preservação do meio ambiente, porém falta muita conscientização por parte da população. Sabe-se que para o ser humano o meio ambiente é essencial na sua sobrevivência, mas a maioria da população ainda não tomou consciência do quão importante e necessária é a conscientização para a preservação do meio em que está inserida, cabendo à escola promover essa sensibilização nos educandos, disseminando entre eles a educação para o meio ambiente.

A escola valoriza o trabalho com projetos interdisciplinares, pois acredita que por meio deles é possível envolver toda a comunidade escolar e sensibilizando-a para os problemas atuais da sociedade criando nos alunos um espírito de cooperação e participação.

No plano de melhoria da escola estão contemplados implementos tanto na parte física quanto na parte pedagógica. Na estrutura física, onde se refere a área externa da escola, as melhorias são feitas a medida que surge a necessidade e que tenha disponível recursos financeiros. Busca-se continuar fazendo a limpeza ao redor da escola, principalmente mantendo a grama cortada e o lixo constantemente recolhido. A parte interna da escola carece de ampliação, com construção de sala de informática e sala de apoio pedagógico. É necessário também melhorar no acervo bibliográfico e substituir os corredores com degraus por rampas, para facilitar o acesso das pessoas portadoras de deficiência física.

Na estrutura pedagógica serão contempladas viagens culturais e de estudos para o Museu das borboletas e Seara e para a Usina Hidrelétrica em Ita. Há o Projeto de Leitura, que objetiva fazer com que os alunos leiam e gostem, com intercâmbio de leitura, incentivando-a também em casa. Além disso, trabalhar com eles desinibindo-os através disso, fazendo com que desenvolvam a criatividade, envolvendo a família. Continuar com o empréstimo dos jornais aos alunos para levarem para casa possibilitando o acesso dos pais as notícias. Cursos de aperfeiçoamento dos professores,

buscando idéias novas; Cursos como Saúde Preventiva, palestras, seminários; implantando-os no Projeto Político Pedagógico da escola para serem trabalhados durante o ano letivo.

Procurar adquirir mais recursos audiovisuais como televisores, aparelhos de DVDs, vídeos, possibilitar o acesso a internet e a computadores, para os alunos, professores e demais funcionários que hoje estão defasados com esses recursos. Ampliar as condições de higiene da escola colocando papéis toalha substituindo a toalha de pano, armários da cozinha, sonorização das salas, reformas nos quadros negros, mesa de refeição na área coberta. Adquirir mais materiais pedagógicos como CDs, DVDs, fitas de vídeo, projetor de slides, armários para as salas, livros para pesquisas, máquina fotocopadora, para poder diversificar os materiais didáticos usados em sala de aula, e brinquedos para as turmas de pré-escolar.

A escola em sua auto-avaliação define que o trabalho escolar deve ser feito em conjunto com toda a comunidade escolar, garantindo os princípios de democracia, igualdade, diversidade, cooperação, tendo como meta formar educandos capazes de agir e interagir na sociedade em que está inserido de maneira crítica e consciente, atuando como cidadão responsável pelas suas atitudes.

Reflexão: Ações no Cotidiano Escolar

Joana Darc Gulart Oliveira

Liomar de Souza

Centro Educacional Municipal Dona Lili

darc747@hotmail.com

A Educação é o único caminho que leva à transformação do indivíduo. Uma forma de investir na capacidade reflexiva de cada um, um sistema aberto, dinâmico e complexo, fundamental para a existência de processos transformadores, decorrentes de experiências do cotidiano, algo inerente a cada ser humano e que não tem fim, exige movimento contínuo. Cada final significa um novo começo, um recomeço, um processo ininterrupto de aprendizagem.

No âmbito educacional é preciso que se tenha clareza de que há uma unidade humana e que é preciso ser compreendida e entendida dentro do seu contexto e de sua diversidade. A Educação além de ser um produto da organização humana, também é um instrumento de construção e reprodução dessa organização. Acredita-se que a escola exista para ser um dos espaços privilegiados de educação das pessoas, entendendo como educação a aprendizagem de conhecimentos importantes para a vida, relacionados com a história e com o tempo e que contribuam para o crescimento humano e ético do ser humano. A escola justifica-se por ser um ambiente de manifestação cultural e de produção e criação de conhecimento, pois ela gera responsabilidades no coletivo.

No Centro Educacional Municipal Dona Lili há razões novas para se construir um mundo melhor, aprender a aprender, a fazer, a ser, a conviver, garantias de uma educação libertadora. Uma escola autônoma, atuando de forma inovadora que aboliu a fila de entrada dos educandos, não usa mais o sinal, onde se encontra um local prazeroso de estudo em que educadores e educandos unificados interagem com alegria e carinho, uma escola que tem dentre os vários projetos existentes, o projeto **salas ambiente**, específico para as séries finais, possibilitando aos educandos buscarem um conhecimento mais significativo nas respectivas salas de estudo, um trabalho realmente voltado para a aprendizagem e essencial na formação da cidadania.

APRESENTAÇÃO DA ESCOLA

O Centro Educacional Municipal Dona Lili, localizado na rua Fermínio Taveira Cruz, nº 219, bairro da Barra, em Balneário Camboriú, Santa Catarina, foi inaugurado em 12 de fevereiro de 2001, pelo então prefeito do município Leonel Arcângelo Pavan, hoje vice-governador do Estado de Santa Catarina.

O nome "Dona Lili" foi dado em homenagem a uma das pioneiras do bairro da Barra, uma mulher guerreira, trabalhadora incansável, amiga de todos e dotada de muita sabedoria. Artista no exercício da vida, Dona Lili, além de cuidar dos cinco filhos pequenos, cantava no coral da Capela de Santo Amaro, confeccionava roupas, ajudava as crianças da comunidade nas tarefas da escola.

Servia também como ama de leite a vários bebês do bairro, com incansável desvelo. Doceira de mão cheia ajudava seu marido no sustento da família e ainda viajava constantemente para Santos/SP, onde trabalhava na costura de sacas para guardar grãos de café, nos armazéns de estocagem dentro do porto. Faleceu aos 74 anos, vítima de infarto, em 1983. Uma paulista desbravadora do bairro da Barra que subia as encostas do morro, uma senhora que na infância retratava seu amor pela cidade de Balneário Camboriú, cantarolando e correndo com alegria pelas ruas de chão batido.

O professor de Educação Física Liomar de Souza, neto de Dona Lili, foi nomeado para o cargo de diretor da escola em 2001, função exercida até os dias atuais.

LINHAS BÁSICAS DO PROJETO

Com este referencial, o Centro Educacional Municipal Dona Lili iniciou seu processo de crescimento e desenvolvimento no bairro da Barra. Processo, este, que vem sendo construído através da integração de toda a comunidade (Direção, professores, funcionários, pais e alunos) nesta caminhada educativa. O lema da escola sempre foi trabalhar em prol da qualidade de ensino, num plano universal e democrático, possibilitando aos educandos sua permanência e sucesso no aprendizado, seja no campo da ciência e da tecnologia, como no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para operar, rever, recriar e redirecionar tais conhecimentos no coletivo,

com espírito de cooperação, de solidariedade, ética, avançando nos conhecimentos a serviço da humanização da sociedade, enfim, uma escola gratuita, com uma educação a serviço da vida que tem como lema “Semeando um Futuro Melhor”.

PRINCIPAIS PROCESSOS DE GESTÃO

Na perspectiva de uma educação com qualidade, o Centro Educacional Municipal Dona Lili plantou sua semente na arte de educar e hoje atua na comunidade do bairro da Barra, onde se destaca por fazer um trabalho diferenciado, com projetos atualizados dentro da realidade em que está inserido.

Cabe à escola criar, realizar e avaliar o seu projeto educativo, uma vez que necessita fundamentar seu trabalho pedagógico, embasado no seu corpo docente e discente. É imprescindível que ela tome essa iniciativa e não espere por esferas administrativas superiores que apenas lhe darão suporte e condições para que as medidas tomadas dentro da escola sejam levadas adiante. Daí a importância da construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola que deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, envolvendo todos àqueles que fazem parte deste processo educativo.

É através dele que a escola terá autonomia de ações e poderá delinear sua própria identidade, uma ação intencional que envolve a coletividade, um plano global, constituído de práticas e ações afim de conduzir e zelar pelo bom desenvolvimento de todas as ações educacionais elaboradas por um determinado grupo de trabalho. Com o Projeto Político Pedagógico bem delineado, a escola vai atuar como espaço público, lugar de debate, do diálogo, atuando com base coletiva.

PRINCIPAIS ASPECTOS DA ESCOLA EFICAZ

O trabalho educativo na escola Dona Lili é desenvolvido através de uma gestão democrática, onde direção, professores, funcionários, pais e alunos trabalham, de forma descentralizada, usando a mesma linguagem, integrados nas diversas áreas do saber, desenvolvendo atividades curriculares em forma de debates para serem apreciadas para aprovação ou não em reuniões pedagógicas, reuniões da Associação de Pais e

Professores (APP), ratificando, dessa forma, o bom desenvolvimento das ações educacionais elaboradas por essa comunidade.

Dentre os inúmeros projetos inovadores que a escola possui, destaca-se o **Projeto Escolinha Esportiva** que proporciona a todos os educandos a participação em atividades esportivas, aumentando a carga horária dos alunos e seu compromisso social fundamentado com a disciplina de Educação Física.

Cabe destacar, mais uma vez, o **Projeto Salas Ambiente** instituído a partir das 5ª séries em 2005, representando um avanço educacional, oferecendo aos educadores as condições necessárias para o bom andamento de suas atividades profissionais, uma vez que cada professor dispõe de sua sala ambientada na disciplina que leciona.

A autonomia da escola se faz sem ferir os princípios de legalidade e responsabilidade, observando o disposto na Constituição Federal e na LDB em relação à educação. A escola eficaz deve assumir o compromisso de educar os seus alunos com princípios democráticos, assumindo uma postura ética afim de formar indivíduos autônomos e capazes de se posicionarem e atuarem em situações de conflito.

O Centro Educacional Municipal Dona Lili promove um ensino de qualidade, pois contrapõe a satisfação individualista dos desejos às satisfações pessoais, resultantes da participação e da pertinência ao coletivo. O convívio na escola é organizado e os conceitos de justiça, respeito e solidariedade são sempre presenciados e compreendidos. Os valores morais são refletidos e a arte do diálogo é desenvolvida, o que resulta num convívio claro e conhecido por todos. É claro que existem normas construídas em parceria com a comunidade escolar, por isso são vivenciadas coletivamente, buscando sempre alternativas para os problemas que se apresentam no cotidiano escolar.

O Centro Educacional Municipal Dona Lili também participa de ações com outras instituições e organizações sociais, favorecendo a participação do aluno na vida comunitária, sempre objetivando o bem coletivo. O "respeito mútuo", o "senso de justiça", a "solidariedade" e o "diálogo" são lemas freqüentes nessa comunidade. Conviver com respeito na escola é a melhor experiência que pode ser oferecida ao educando. As diferenças acontecem, mas viver experiências de respeito e refletir sobre elas nas diferentes áreas de conhecimento, é aprender a respeitar e exigir respeito. As capacidades de dialogar, participar e cooperar são conquistas que precisam ser retomadas constantemente. Em nossa comunidade educativa esses parâmetros têm sido desenvolvidos. São formas de avaliar as atitudes e procedimentos que envolvem a arte de educar.

Cumpra aqui também destacar que os projetos têm sido uma forma de organizar o trabalho didático, nos diferentes modos de organização curricular. Professores e alunos são envolvidos nesse modo de organização curricular, desenvolvendo atividades de ensino e aprendizagem, ampliando os diversos campos de conhecimento. Educadores e educandos, compartilhando novas informações, buscando resultados voltados para a vida comunitária. Sempre é bom lembrar que a escola como instituição permanente, defronta-se com o desafio da constante mudança em seu interior. Sendo um espaço público por excelência é necessário que se estabeleçam formas de convívio com princípios e objetivos a que se propõem.

A organização do Centro Educacional Municipal Dona Lili é pautada por princípios democráticos e os conflitos dentro do espaço escolar, são resolvidos pela utilização das normas do projeto pedagógico, com a intenção de contribuir para uma convivência efetivamente democrática. Em nossa comunidade educativa os critérios da equidade são reforçados nas diferentes situações que se apresentam. Não existe um modelo de como ser justo, atuar com justiça nas diferentes situações que se apresentam na vida cotidiana escolar é um desafio muito grande. Mas promover as transformações necessárias no sentido de corrigir o que está errado é o que de melhor se pode oferecer à formação ética dos alunos e ao desenvolvimento pessoal dos educadores.

Sendo assim, cabe a escola desempenhar seus papéis acadêmicos e sociais, capazes de envolver os alunos nos projetos, levantando reflexões e compartilhando conquistas. Trabalhar valores dentro da sua realidade e ensinar o caminho da participação coletiva na transformação da realidade. A escola é o centro da vida no momento em que estudar se torna para o educando um processo prazeroso. A motivação se faz presente e o conhecimento se fundamenta de forma construtiva. Nesta busca de valorização a cidadania é a peça chave na construção do saber.

A arte é também outro instrumento que desperta o senso crítico e o espírito de contestação dos educandos. A mudança da realidade em que vivem acontece e é possível transformar a educação de maneira progressiva, mediante uma ação democrática. Numa proposta interdisciplinar nossa comunidade educativa avança e o crescimento se faz representar através do rendimento escolar de nossos educandos.

Com esta filosofia que o Centro Educacional Municipal Dona Lili realiza seu trabalho educativo, construindo seu saber através da união, do diálogo permanente, discutindo, diversificando, aprendendo, reaprendendo, buscando o bem estar de todos, sempre com um novo olhar para o cotidiano, um olhar que tem como objetivo a

participação de educadores e educandos na construção da cidadania. É da busca dos sonhos de grandeza que se consegue construir grandes verdades. Verdades estas que podem transformar uma sociedade mais justa, igualitária, onde todos tenham os mesmos direitos à alimentação, saúde e moradia, tendo como âncora dessa trajetória de vida a educação, porque é através da educação que podemos mudar uma sociedade.

Hoje, a escola conta com 310 famílias, 56 funcionários e 506 alunos. Todo esse processo é resultado de um trabalho participativo, integrado, fundamental para a construção de uma escola de qualidade. Nessa forma de valorizar o educando, trabalhando com suas diferenças individuais e entendendo suas dificuldades de aprendizagem, o Centro Educacional Municipal Dona Lili dispõe em seu quadro, de professores habilitados em suas respectivas áreas, pais presentes na escola, alunos com vontade de estudar, funcionários em constante aprimoramento no exercício da arte de educar, direção, equipe técnica e pedagógica, todos voltados a um trabalho coletivo em nome da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL DONA LILI. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Balneário Camboriú, 2006.

Gestão Escolar

Silvia Regina Schuhmacher Martins

Diretora da Escola E.E.F. Profº João Carlos Thiesen

RESUMO Esta síntese refere-se aos trabalhos realizados na E.E.F. Profº João Carlos Thiesen, durante o ano letivo de 2006, sua filosofia de trabalho com os educandos, assim como seus objetivos e os recursos utilizados para alcançá-los. Pesquisando e analisando as principais dificuldades encontradas no dia a dia da escola e estabelecendo-se metas a serem cumpridas a médio e longo prazo. Concluindo-se que sozinhos não seria possível a realização de um bom trabalho, começamos a chamar as famílias para que ajudassem a tomar decisões e encontrar soluções para os problemas existentes. Sendo necessário a parceria de todos para um melhor resultado.

Palavras-chave: Educação, Parcerias, Análise, Metas

INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir refere-se aos projetos desenvolvidos pela E.E.F. Professor João Carlos Thiesen. Havia conflitos entre educandos, educadores, escola, pais e muita desmotivação entre as partes envolvidas. Então, o corpo docente, diretivo e demais funcionários preocupados em elevar os educandos e como consequência a escola começou a pensar alternativas para reverter à situação.

Um dos principais problemas detectados foi a baixa auto-estima em nossos educandos, e a falta de compromisso da família para com a escola e seus filhos. Em torno disso foram criadas diversas estratégias para melhorar a qualidade de vida de nossos educandos.

Com os projetos trabalhados, o envolvimento de toda a equipe escolar, conseguimos resultados surpreendentes, os educandos se mostraram mais engajados no processo ensino-aprendizagem, valorizando a escola, e aumentando a participação dos pais.

DESENVOLVIMENTO

A Escola de Ensino Fundamental Professor João Carlos Thiesen, situada na Rua Almirante Tamandaré, S/Nº, no bairro Vila Nova, em Ituporanga, tem hoje 264 alunos matriculados no ensino fundamental e 94 alunos no Projeto Ambiental. São 22

funcionários entre professores, corpo diretivo, serventes e merendeiras. O bairro é considerado de baixo índice de desenvolvimento social, onde a maioria das famílias não tem emprego formal, trabalham como diaristas ou safristas (trabalham durante a safra, plantio e colheita).

A escola conta com o Projeto Ambiental, no qual os alunos permanecem em tempo integral, realizam atividades diversificadas dentro de quatro áreas: esporte, artes, linguagem e iniciação à pesquisa científica, o que tem contribuído muito para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de nossos educandos. Além disso, recebem três refeições diárias: Lanche matinal, almoço e lanche da tarde.

Havia vários problemas em nossa escola, desde aprendizagem até comportamental. Os alunos chegavam à escola desmotivados, com problemas familiares, angustiados e com medo, o que refletia no resultado do processo educativo. Assim, percebemos a necessidade de trabalhar a valorização, a auto-estima, os valores sociais, para que assim o interesse fosse despertado, para que encontrassem na escola um porto seguro, com pessoas dispostas a ouvi-los e ajudá-los. Neste intuito, pensamos em projetos que primeiro recuperassem a auto-estima (o gostar de si mesmo), o cooperativismo, o respeito mútuo, a solidariedade, o companheirismo, relacionados à convivência do homem que vive em sociedade. Tudo isso buscando como consequência a melhoria do ensino aprendizagem.

O que hoje mais nos caracteriza, membros da E.E.F. Professor João Carlos Thiesen, é o comprometimento de busca do bem estar de nossos educandos e, conseqüentemente, com a sociedade futura, que nos credibiliza ao final do ano letivo e nos leva a crer que cumprimos a missão estabelecida por nossa escola, que é criar mecanismos de ensino aprendizagem que visem à qualidade de vida e à inserção dos educandos envolvidos neste processo.

Enquanto escola estamos sempre procurando tomar decisões em conjunto com toda a comunidade escolar, que opina na elaboração do PPP, na preparação de eventos e participa das atividades desenvolvidas. Temos o cuidado de estar informando e chamando os pais para conversar sobre os resultados da avaliação bimestral de seus filhos e encontrando juntos as possíveis soluções para reverter os resultados negativos antes do término do ano letivo. Também estamos em contato direto com os professores em relação à frequência escolar. Vamos em busca da família, quando não conseguimos resolver acionamos o APÓIA, órgão que trabalha em conjunto com a escola,

encaminhando o caso ao Promotor, se necessário. Com a colaboração de todos conseguimos conquistar nossos objetivos.

A APP, conselho deliberativo e os pais, estão sempre presentes na escola e nas atividades desenvolvidas e se mostram dispostos a participar dos projetos, pois só assim terão confiança na educação de seus filhos. Não são todos que acreditam e colaboram com a escola, mas já foram muito menos. Hoje podemos contar com um trabalho “formiguinha”, no qual aqueles que vêm uma vez se comprometem em trazer outro e assim acreditamos que encontramos o caminho para se fazer uma educação de qualidade. É essa união entre pais, alunos, professores, funcionários e todos aqueles que fazem parte de nossa comunidade.

Sabedores da importância da inovação tecnológica também em sala de aula, com atividades que prendam a atenção e o gosto dos alunos. A escola possui alguns equipamentos tecnológicos para melhorar a explanação dos conteúdos como: projetor multimídia. DVD, TV, aparelho de som, vídeos e materiais didáticos variados para se fazer uma aula diferente. Além dos equipamentos técnicos temos projetos que inovam e vem atender às diversas necessidades e ritmos de aprendizagem.

- Projeto Hora da Leitura: semanalmente a Assistente Técnico Pedagógica passa na sala e incentiva os alunos a ler. Conta algumas curiosidades de histórias e os instiga a ler para descobrir o final, ou outras aventuras, o que tem motivado nossos alunos a pegarem livros.
- Projeto Descoberta do eu: levar os alunos a descobrirem que são seres que precisam de carinho, amor, alimentação, entre outras coisas, e que estão em constante descoberta do eu, e por toda a vida devem preocupar-se e dar valor ao que sentimos e necessitamos. Levá-los a saber lidar com as diferenças existentes na nossa vida, que nem sempre temos tudo o que queremos, mas que podemos aos poucos conquistar.
- Projeto do lixo: transformar o lixo em objetos úteis, reciclar e vender com o objetivo de arrecadar fundos para conquistar um objetivo, que no caso de 2006 foi a viagem de estudos das 3ª e 4ª séries para a capital do nosso Estado. Viagem esta que foi ímpar na vida de muitos dos educandos, que nunca tinham saído do próprio município. Além de se estar despertando a necessidade mundial de estar cuidando do nosso planeta.

- Projeto recreio participativo: recreio monitorado por professores, com atividades diversificadas.
- Projeto aulas de teatro: nossos alunos participam com entusiasmo destas aulas, onde desenvolvem a arte da encenação, interpretação, figurino, montagem de painéis, etc. Enfim, cada um executa a atividade que mais lhe agrada, o que torna a aula mais atrativa, pois eles têm o poder de decidir sua função dentro da atividade proposta pelo professor. Faz libertar dentro deles medos e ansiedades escondidas até então.
- Projeto aulas de xadrez: o professor trabalha não só a prática, mas toda a história do xadrez, em uma aula que envolve o educando, estimula o raciocínio e traz resultados positivos para a sala de aula. Como este é um dos primeiros projetos desenvolvidos em nossa escola, os resultados são visíveis, podemos afirmar que todas as crianças que se interessaram pelo xadrez tiveram seu desempenho em sala melhorado.
- Projeto aulas de arte: com atividades diferenciadas e de interesse dos alunos, todos participam e sentem-se valorizados em realizar trabalhos tão bonitos. Fazem exposição de seus trabalhos, mostram-se orgulhosos.
- Projeto de inglês: nossos alunos desde a 1ª série têm contato com uma segunda língua, gostam de participar dessas aulas e sentem-se importantes em falar e escrever algumas palavras em outra língua, o que lhes estimula.
- Projeto horta escolar: uma horta construída desde o início pelos alunos, professores e pais, e que antes apenas um terreno baldio, hoje tornou-se motivo de orgulho. Horta que abastece a escola com verduras e hortaliças, e o excedente, em forma de rodízio, e doado aos alunos que levam para suas casas. Este é um trabalho gratificante para os alunos, que participam de todo o projeto de elaboração da horta e se sentem responsáveis por ela. Durante os finais de semana, férias, recessos não temos nenhum problema de destruição, depredação, o que era normal acontecer tempos antes, já que a escola não é completamente murada.
- Projeto aulas de flauta: promove e estimula muito nossos alunos que participam semanalmente. Uma professora, com muita dedicação, conseguiu trabalhos gloriosos. Os alunos que participaram se transformaram em Menem artistas, e

são convidados frequentemente para participar em cultos religiosos, Clube dos Idosos e eventos realizados por nosso bairro.

- Projeto de arborização: sabendo da necessidade de proteger o meio ambiente, os professores trabalharam em sala de aula e depois partiram para prática, onde fizeram o plantio de mudas de árvores nos arredores da escola e nos barrancos para evitar o desmoronamento. Uma ação de conscientização em conjunto.
- Projeto pratique esporte: motivados pelos professores e pais os alunos participaram de atividades esportivas escolares municipais e regionais, onde tiveram resultados positivos que refletiram direto na aprendizagem, já que para virem à escola nos finais de semana jogar com alguns pais precisam estar em dia com suas lições escolares. Nas competições nossos alunos têm alcançado bons resultados o que tem elevado o nome dos alunos e da escola, quebrando paradigmas de tempos anteriores.

Temos, de dois em dois anos, uma viagem com as 3^a e 4^a séries para a capital de nosso estado, onde visitamos os principais pontos turísticos e no outro dia vamos a Laguna e retornamos pela Serra do Rio do Rastro. Essa viagem só é possível porque ganhamos apoio dos pais e da comunidade pois, como já dissemos, nossos alunos são de classe baixa e não dispõem da quantia para a viagem. Fazemos, em conjunto, lanches para vender, arrecadamos lixo, ação entre amigos e recebemos alguns donativos do comércio e de pessoas da comunidade. É muito gratificante para todos pois, com esse passeio, os alunos adquirem conhecimentos que antes eram apenas imaginação, voltam empolgados e dão aula sobre os lugares para qualquer um queiram questioná-los.

Valorizamos os pais de nossa escola, com reuniões para informá-los sobre as metas para o ano que se inicia, onde eles podem participar dar opiniões, reuniões para informar dos resultados de aprendizagem dos seus filhos, onde servimos uma sopa ou algo para que permaneçam por mais tempo e tenhamos oportunidades para conversar informalmente, comemoramos o Dia das Mães e dos Pais com um jantar bem organizado, proporcionamos palestras com temas ligados a família, e deste jeito tentamos chamar cada vez mais os pais a participar da escola de seus filhos.

É através da valorização do ser, que encontramos saída para nossos principais problemas que antes eram: depredação da escola nos finais de semana falta de interesse por estar na escola, brigas entre colegas, pais descontentes que não participavam e inúmeros outros que, ainda surgem todos os dias.

CONCLUSÃO

Nossa Escola precisa melhorar e muito mas, todo o caminho percorrido até aqui já foi grandioso para todos nós e, com certeza, só se consegue tentar mudar alguma coisa se todo o grupo for comprometido com o que faz e sabe aonde quer chegar, se não todo o grupo, mas pessoas que consigam contagiar, entusiasmar a todos. Passamos por situações em que pensamos em desistir, mas se todos estão dentro deste mesmo ideal sempre há alguém para levantar a bandeira novamente e seguir em frente, fazendo com que todos voltem aos seus lugares.

Tentamos fazer o melhor, buscar alternativas para nossos alunos, projetar uma vida mais justa, sabemos que precisamos fazer mais, muito mais e nosso maior desafio ainda é a participação efetiva dos pais na escola. Priorizamos atividades que os pais tinham que participar, pensamos que aos poucos um contagia o outro e essa corrente se torna uma. Nosso caminho ainda é muito grande e árduo, mas temos certeza que foi dado o chute inicial e os resultados são demorados. Mas, temos certeza que a semente de uma visão de escola diferente foi plantada e que frutos belos nascerão. Aí poderemos dizer que podemos sim fazer a diferença através da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANTA CATARINA, PROPOSTA CURRICULAR: Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos. Florianópolis. Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Ensino, 1991.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Abordagem à diversidade no processo pedagógico*. Florianópolis. 1996

SILVA, Maurício da. Avaliação, do projeto da escola e projeto social. Epísteme, Tubarão, v. 4, n. 11/12. 1997.

Formação contínua dos professores: possibilidades para uma ação docente de qualidade na escola pública integrada

Renato José Jaques

Professor da Rede Estadual de Ensino
Graduado em História
Mestre em Educação – FURB.
E.E.B. Com. Arno Zadrozny

A Escola em Tempo Integral, em vários países e também no Brasil, é fato. Coadunado com esta idéia o Governo do Estado de Santa Catarina (2003 – 2006/2007 - 2010) preocupado com o desenvolvimento educacional catarinense, no início de seu primeiro governo, propôs à sociedade catarinense novos olhares sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o Governo estadual implantou nas Escolas Públicas do Estado de Santa Catarina a Escola Pública Integral, denominada a partir de agora, nesse texto, de EPI.

O projeto da EPI, desenvolvida no Estado desde o início do atual Governo, tem se pautado nas necessidades sociais e reais da sociedade catarinense, com o objetivo de transformar o processo de ensino e de aprendizagem que por ora se apresenta, na tentativa de ampliar as condições de aprendizagens aos alunos matriculados nas escolas públicas que oferecem este modelo de ensino.

Ao se levar essa idéia em consideração e pautado em experiência profissional na educação pública estadual há vários anos, o propósito do autor nesse texto é o de refletir sobre as formações contínuas oferecidas aos professores do Estado de Santa Catarina, com o programa de capacitação dos docentes que atuam nas EPIs e, por último, questionar sobre de que forma tais cursos de formação docente oferecidos pela Rede Estadual de Ensino, bem como a própria ação docente, têm contribuído para garantir um salto qualitativo no processo de ensino e aprendizagem no Estado de Santa Catarina.

1. ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Ao pensar na organização de novas possibilidades de ensino e de aprendizagem, o Governo do Estado de Santa Catarina, coadunado com as novas tendências educacionais desenvolvidas com ‘sucesso’ em outros países e acompanhando as

necessidades sociais e reais do Estado, implantou em Santa Catarina, desde o início de seu governo, a EPI.

Vale lembrar que a adoção de tal modelo educacional pelas escolas no Estado, deu-se e/ou dá-se de forma gradativa, a partir das organizações e necessidades de cada região e cada unidade escolar. Porém, percebe-se que rapidamente este novo olhar educacional está se fortalecendo nas regiões e escolas do Estado. As palavras de Féres (2003) deixam clara essa idéia “além disso, está sendo proposta a ampliação [consolidação] progressiva da jornada escolar até 2010 da escola de tempo integral” (p.20) [grifo meu].

O Governo de Estado, assessorado pelos órgãos oficiais¹, tem como meta de até o fim de seu mandato político 2010, ampliar no Estado de Santa Catarina o número de Escolas Públicas em tempo integral. Portanto, o atual governo, juntamente com as secretarias responsáveis pela educação no Estado, vem pensando na organização e na implantação gradativa do modelo de Escolas em Tempo Integral.

Nesse sentido, abarcado no tripé “Escola-Pública-Integrada” a EPI surge para contribuir com um novo olhar educacional. Dessa forma, o Governo Estadual objetiva garantir aos alunos matriculados nas Escolas que funcionam, ou funcionarão a partir desse modelo, uma educação de qualidade que possibilite à Escola Pública um salto qualitativo em seus processos de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto questiona-se: De que forma os professores estão acompanhando tais mudanças e transformando seus processos de ensino e aprendizagem?

2. A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA

Quando se aborda a temática da formação de professores é preciso explicitar primeiramente o que se entende por formação. O entendimento acerca desta questão é aquele que considera o professor como *sujeito de sua formação*, ao mesmo tempo em que a sua experiência profissional é o mote balizador de novos agires. Assim, a formação parece ser movimento interior do sujeito que se dá no decurso de seu desenvolvimento pessoal e profissional, em função das relações que aquele estabelece

¹ Entende-se por órgãos oficiais do Estado a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia (SEECT) e Gerências Regionais de Ensino (GEREDs).

consigo mesmo e com os outros. Tal movimento se dá no *continuum* do sujeito e, não só no âmbito de sua prática profissional.

Nesse sentido, estamos preocupados com o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas que atendem ao modelo de EPI e tendo como premissa, deixar ‘melhor’ preparado o docente que atua neste modelo de escola na rede estadual de ensino. A Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia juntamente com as Gerências Regionais de Ensino, vêm oferecendo freqüentemente ao longo dos anos letivos, cursos de formação docente e vários tipos de capacitações.

Os cursos oferecidos aos docentes em exercício perpassam os mais diversos temas, sempre fundamentados nos pressupostos teóricos metodológicos contemplados na Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC/2005): “fundamentados nas teorias Histórico-cultural (Vygotsky) e dialógica (Bakhtin), possibilitando que os envolvidos no processo se tornem sujeitos autores-enunciadores de seu fazer pedagógico” (PC-SC/2005: p. 15).

Ao seguir esses pressupostos as formações e capacitações docentes oferecidas para os professores em exercício que atuam na rede Estadual de ensino, na sua maioria, são organizadas da seguinte forma:

- Em grande número, são organizadas e oferecidas nas e pelas próprias unidades escolares conforme suas necessidades e particularidades;
- Através de verbas disponibilizadas, são contratados educadores que discutem temáticas previamente definida pela unidade;
- As gerências regionais organizam cursos, palestras, oficinas e convidam as escolas para que enviem aos cursos professores, de preferência os que sejam efetivos;
- A Secretaria de Educação organiza e seleciona professores para que estejam sendo capacitados;
- Os cursos são oferecidos tanto pela Secretaria de Estado, quanto pelas GEREIS, acontecem fora do espaço escolar, tendo no mínimo 40 horas aulas;
- Os professores que participam dos cursos fora, ao retornarem às suas escolas têm a obrigação de agirem como multiplicadores socializando com todo o coletivo escolar aquilo que aprenderam no momento de formação;
- Isto posto, dá para pensar o processo de formação de professores vigente, como um processo de tentativa de tornar as novas diretrizes da educação conhecida por todos, com vistas a propiciar mudanças efetivas na ação docente.

Um fator fundamental a ser considerado, é que os cursos de formação docente oferecidos aos professores, são importantes para a organização da escola, seja ela em tempo integral ou não. Nos cursos os professores são ouvidos, mostram seu trabalho, seus objetivos, angústias e desejos.

Certamente, as capacitações oferecidas, se bem aproveitadas pelo docente, poderão levá-lo a um novo olhar para seu fazer docente, aproximando sempre esse novo olhar dos objetivos traçados para o desenvolvimento da EPI, possibilitando assim um salto qualitativo no processo de ensino e aprendizagem.

3. A ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA: A REALIDADE ESCOLAR

Ao se pensar EPI como um espaço que amplia o processo da escolarização dos alunos matriculados, o que de acordo com Hoffman (2006) “significa, na prática, a extensão da jornada escolar para oito horas ao invés das quatro atualmente vigentes” (p. 23), a preocupação primeira com o funcionamento da EPI, nas unidades escolares que adotaram esse modelo de ensino, é garantir o sucesso do novo sistema de ensino a partir da construção de um novo currículo que atenda as necessidades e a demanda.

A construção desse novo currículo, deveria acontecer fundamentada nos documentos e também nos objetivos oficiais do Governo de Estado que estão assim descritos: garantir a qualidade de ensino e de aprendizagem; oferecer a ampliação de oportunidades para que o aluno garanta a sua apropriação do conhecimento historicamente produzido; desenvolver uma gestão coadunada com o Projeto Político Pedagógico da Escola (SED: 2003 – Documento preliminar).

O funcionamento da EPI nas unidades escolares, teoricamente, está organizado e oficializado a partir do entendimento que o coletivo escolar possui acerca da EPI. Nesse sentido, entende-se que os professores que compõem os diversos coletivos escolares possuem conhecimentos das teorias que sustentam o funcionamento deste modelo de escola.

Vale lembrar, que para a construção teórica - prática da EPI na unidade escolar é levada em consideração tanto o que já está definido pelos órgãos oficiais do Governo de Estado, quanto o conhecimento que os professores ‘possuem’ das teorias e dos objetivos da EPI e, ainda, aproveitando-se do que alguns professores trazem e socializam sobre o que aprendem em diversos cursos de formação docente que participam.

Nos últimos tempos ouve-se em comentários informais ocorridos entre professores, auxiliares técnicos pedagógicos, gestores educacionais em geral, certo desconforto e freqüentes reclamações acerca do aprendizado dos alunos. É comum nessas conversas ouvir questionamentos sobre o porquê não se tem percebido eficácia nas ações escolares que poderiam contribuir com o processo de aprendizagem. Por último, também é notório o descontentamento social acerca do conhecimento científico bem como do comportamento social dos alunos egressos das escolas públicas.

Em decorrência dos fatos expostos, e seguindo a premissa de que o objetivo deste texto é apenas refletir e questionar, cabe as seguintes perguntas:

- As formações docentes têm respondido às necessidades, questionamentos e dilemas enfrentados pelas complexidades da EPI?
- De que forma os professores têm absorvido as informações obtidas nos cursos de formação para a melhoria na ação docente?
- As formações docentes oferecidas têm contribuído para a melhoria no processo de ensino aprendizagem no Estado de Santa Catarina?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FÉRES, Maria J. Valor aos docentes. IN: Revista Professor, Nº 1. Ministério da Educação e Cultura, Brasil. Outubro 2003.

HOFFAMANN, Jakeline D. Escola Pública Integrada em Blumenau: Uma proposta de qualidade? Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Centro de Ciências da Educação.- FURB, Blumenau: 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta para implementação da escola pública integrada. Documento preliminar. 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

Experiência da E.E.B. Professora Maria Amália Cardoso

Tânia Terezinha Inácio de Andrade

E.E.B. Profª. Maria Amália Cardoso - SC
mariaamalia@sed.sc.gov.br

A Escola de Educação Básica Professora Maria Amália Cardoso pertencente a Gerência de Educação da Grande Florianópolis, situada na Rua Gerino Belmiro dos Santos, nº 54, no bairro Fazenda da Armação, município de Governador Celso Ramos. A finalidade da Escola de Educação Básica Professora Maria Amália Cardoso é atender o disposto nas Constituições Federal Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana, na Lei Complementar 170/98 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, ministrar o Ensino Fundamental e Médio, observadas em cada caso, a legislação e as normas especificamente aplicáveis.

A escola atende 550 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental e Médio oriundos de famílias de pescadores artesanais. Dentro desse diagnóstico pautamos no nosso Plano Político Pedagógico “o conceito pela qualidade de ensino”. A qualidade na educação pública só é possível quando adequamos melhor a função social da escola às necessidades da comunidade, organizando seu trabalho pedagógico de acordo com os seus interesses, para que além de pública e de qualidade, ela seja para todos e que seus resultados sejam, o menor índice de reprovação.

Em 2005, a escola decidiu investir em seus alunos reestruturando seu Plano Político Pedagógico. Para isso, contou com sua equipe de professores, comprometidos e qualificados, unidos em prol de um Plano Político Pedagógico que atendesse as necessidades e exigências de sua comunidade escolar. Buscamos ações que exigissem, mais do que o compromisso com o trabalho rotineiro e, sim, a busca de ações que promovam o dinamismo escolar. Para tanto, a participação da comunidade escolar foi imprescindível para atingirmos nossos objetivos. Com esse direcionamento a escola foi conquistando sua autonomia pedagógica dentro da legalidade educacional e administrativa.

Diante dessa perspectiva, em abril de 2005, por solicitação da escola, a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina, implementou o Projeto Escola AMBIAL, desenvolvendo no período extra-curricular

ações vinculadas aos quatro eixos: Arte e Cultura, Esportes, Iniciação a Pesquisa Científica e Linguagem que *ampliou o tempo e as oportunidades de aprendizagem dos alunos*.

Mesmo com o problema de pouco espaço, a escola ousou abraçar o projeto. Com o uso do ginásio de esporte, em fase de construção, as aulas de dança do eixo Arte e Cultura foram desenvolvidas no galpão da igreja e as aulas do eixo Esporte, no pátio e na praia. Em dezembro de 2005, nosso Projeto de implementação do Ensino Médio foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação e pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. Em fevereiro de 2006 iniciamos o funcionamento com 50 alunos, esse ano atendemos 96.

Outra conquista foi, a materialização de um grande sonho da comunidade, a sala de informática que só foi possível com investimentos dos recursos de três festas juninas, de subvenção social, do orçamento descentralizado da escola, e muito esforço da comunidade escolar. Assim, em 31 de março de 2006 a tão sonhada sala de informatizada foi inaugurada por toda comunidade escolar.

Nesta mesma data, o Projeto Escola Aberta Maria Amália Cardoso foi implementado pela Secretaria do Estado de Educação que possibilitou durante todo ano de 2006 o acesso da comunidade aos cursos de informática e às oficinas de dança de salão, crochê, esportes, desenho e pintura em tela e fanfarra, durante os sábados e domingos. Atualmente, oferecemos, nos finais de semana, oficinas de ioga, futebol de salão, voley e disponibilidade do parque recreativo.

A classe de Alfabetização de Adultos foi articulada pela comunidade escolar, desde julho de 2005. Hoje a classe funciona em parceria com a Prefeitura Municipal, que assumiu o salário do docente, garantindo a inclusão dos pais de nossos alunos no processo de escolarização. Atendemos também, em parceria com o CEJA, no ano de 2006, 02 turmas de supletivo, 01 do Ensino Médio e outra do Fundamental. Neste ano, a turma do Ensino Fundamental está frequentando o Ensino Médio, através do mesmo programa para jovens e adultos, o CEJA. A pedido dos pais dos alunos, integrantes da extinta fanfarra, e com apoio dos comerciantes, formamos em 2004 a fanfarra escolar MAC. Sua primeira apresentação comandou o desfile cívico de 7 de setembro, enchendo de orgulho nossa comunidade.

No dia 23 de setembro os alunos do Ensino Médio da Escola Maria Amália, concluíram a formação dos primeiros líderes do Prêmio Mérito Juvenil da região metropolitana da Grande Florianópolis, através da oficina das COM-VIDA pelo

Instituto Treinar, com o objetivo de capacitar estudantes, professores, funcionários e comunidade para a formação de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, contribuindo para um dia a dia participativo, democrático e saudável na escola e comunidades. No dia 12 de outubro de 2006 a APP entregou para a comunidade um parque recreativo, com 22 brinquedos, permitindo assim que a escola amplie a dimensão da infância no seu espaço escolar, visando a chegada cada vez mais cedo das crianças no Ensino Fundamental.

No desenvolvimento do Plano Político Pedagógico com o desafio de *ampliar o tempo e as oportunidades de aprendizagem*, encontramos bastantes dificuldades, mas todas foram superadas e serviram de experiência para o avanço das novas conquistas, tais como:

- Em outubro de 2006 o nosso voluntário responsável pela fanfarra recebeu o Prêmio Voluntário do Ano;
- Em dezembro de 2006 o projeto Capacitação da água da chuva e climatização da escola foi aprovado pela banca avaliadora do I Painel de Avaliação dos projetos dos jovens da Geração Muda Mundo; Gincana do Milênio e este ano iniciaram a fase de implementação;
- A participação de nossos alunos no I e II Festival de Municipal de Dança de Gov. Celso Ramos. Foi com muito talento e alegria, que fomos campeãs apresentando duas danças do musical os Saltimbancos. Também no campeonato municipal de esportes fomos campeãs em todas modalidades trazendo, em um único dia, 13 troféus para a escola.
- No mês maio do corrente ano, no Ginásio de Esportes E.E.B. Prof Maria Amália Cardoso, foram condecorados pelo Diretor das Américas da Associação Internacional Duque de Endiburgo da Inglaterra, os alunos e professores do Prêmio Mérito Juvenil. O referido evento aconteceu pela primeira vez no Brasil.

Todos nossos esforços se transformaram em conquistas e todas nossas conquistas tornaram a escola uma referência em Governador Celso Ramos.

FUNDEB e a Sua Aplicabilidade

Marta Vanelli

Sec. Assuntos Educacionais SINTE-SC

Sec de Organização CNTE

Conselheira CEE/SC

martavanelli@hotmail.com

A Educação Pública no nosso país é financiada por três fontes de recursos: 1) Impostos, 2) Salário Educação e 3) Empréstimos Internacionais. Dos impostos municipais e estaduais, no mínimo, 25%, e 18% dos impostos federais, devem ser aplicados em educação.

No âmbito federal, várias políticas perversas foram desenvolvidas pelo governo FHC e algumas continuam até hoje, para investir cada vez menos em educação básica. A primeira delas foi a instituição de contribuições sociais, para “escapar” do percentual vinculado, como por exemplo, a CPMF. A segunda delas foi a criação do FSE - Fundo Social de Emergência, que depois se transformou em FEF - Fundo de estabilização Fiscal e, por último, transformado em DRU – Desvinculação da Receita da União, ainda em vigor e que desvincula em 20% do percentual para a saúde e para a educação.

A terceira perversidade foi os vetos aos artigos do PNE - Plano Nacional de Educação que tratam sobre financiamento, deixando-o sem nenhuma garantia financeira. Por isso, todas as metas estabelecidas não foram cumpridas, além da obrigatoriedade de aumentar o percentual do PIB em educação, que eram de 4,3% para 7%.

Outra grande perversidade foi a instituição do FUNDEF, pois não acrescentou novos recursos, sua abrangência foi restrita ao ensino fundamental, não implementou do Piso Salarial Profissional Nacional e incentivou a municipalização da educação.

DO FUNDEF PARA O FUNDEB

Por iniciativa dos trabalhadores em educação organizados na CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação é que se garantiu no programa do governo Lula a implementação do FUNDEB, para financiar toda educação básica, que tivesse mais e novos recursos financeiros para a educação básica e que garantisse o Piso Salarial Profissional Nacional

Somente em meados de 2004 é que o MEC começa a elaborar e discutir uma proposta de FUNDEB, estabelecendo um processo de negociação com o CONSED – Conselho de Secretário de Estado da Educação e com a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação que durou até junho de 2005 onde foi enviado à Câmara dos Deputados uma proposta de PEC – Proposta de Emenda Constitucional.

Três são as características básicas do FUNDEB: é uma lei nacional com fundo estadual, os recursos financeiros são os impostos estaduais e municipais com complementação da União e a distribuição dos recursos é de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede no âmbito do estado.

ANÁLISE DO FUNDEB

Cinco aspectos: 1) Composição Financeira, 2) Cobertura de Matrícula, 3) Valorização dos Profissionais da Educação, 4) Valor custo aluno e 5) Conselhos de Controle Social.

1) Composição Financeira – vai passar de 15% que é do FUNDEF para 20% e abrange mais imposto, ficando excluídos os impostos próprios municipais. A complementação da União que inicialmente era de R\$ 4,3 bilhões por ano, passou para R\$ 4,5 bilhões e a partir do quarto ano será de 10% do total de todos os fundos estaduais. Atualmente, o governo federal complementa o FUNDEF no valor de R\$ 370 milhões. Esta diferença é que podemos considerar o aporte de mais e novos recursos financeiros e o retorno da responsabilidade da União com o financiamento da educação básica.

2) Cobertura da Matrícula – o FUNDEB vai financiar toda educação básica pública e presencial das redes estaduais e municipais, incluindo a creche. A expectativa é de universalizar o atendimento, principalmente da pré-escola (que hoje é de 60%) e do Ensino Médio (83%), sem considerar a distorção idade/série.

3) Valorização dos Profissionais da Educação - a lei manteve o mesmo percentual do FUNDEF que é de 60% para pagamento dos profissionais do magistério (professores e especialistas em efetivo exercício) mas aprovou a histórica reivindicação de termos um PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional, que está em regulamentação no Congresso Nacional com grande disputa de valores e conceito pelos gestores e trabalhadores em educação, conforme tabela abaixo.

QUADRO COMPARATIVO DAS PROPOSTAS DE PISO SALARIAL

CRITÉRIO	GOVERNO	CNTE		RELATÓRIO JULHO		RELATÓRIO 29/8	
Abrangência	Profissionais do magistério	Profissionais da educação		Profissionais do magistério		Profissionais do Magistério	
Valor	R\$ 850,00	R\$ 1.050,00*	R\$ 1.575,00*	R\$ 900,00*	R\$ 1.100,00*	R\$ 950,00*	
Formação	Não menciona	Ensino médio	Ensino superior	Ensino Médio	Ensino superior	Ensino Médio	
Jornada	40 horas semanais	30 horas semanais 30% hora/atividade		25 horas semanais 30% hora/atividade		40h em 2008 e 2009 Hora/ atividade conforme atual PCCS	30h em 2010 33% hora/atividade
Conceito	Remuneração total no início da carreira (inclui todas as vantagens e gratificações)	Vencimento inicial de carreira (exclui as vantagens e gratificações)		Vencimento inicial de carreira (exclui as vantagens e gratificações)		Remuneração inicial de carreira (inclui as vantagens e gratificações) em 2008 e 2009	Vencimento inicial de carreira (exclui as vantagens e gratificações) a partir de 2010
Prazo de implantação	2008 / 2009 / 2010	2008		2008- 80% 2009- 100%		2008 / 2009 / 2010	
Correção anual	Não menciona	Mês de abril		Mês de fevereiro		Mês de Janeiro	

* aplica-se a proporcionalidade para jornadas ampliadas ou reduzidas

4) Valor do custo aluno – o valor médio por aluno do ensino fundamental, no Fundo de cada Estado, não poderá ser inferior ao praticado no âmbito do FUNDEF, no ano anterior à vigência desta Emenda Constitucional. Com isso, em SC o custo aluno de 2006 foi R\$ 1.388,60 e o de 2007 é de R\$ 1.390,77 o oitavo custo mais alto do país.

5 – Conselhos de Controle Social – o FUNDEB vai ser ampliado com a participação de alunos e vai continuar a participação de pais, professores e gestores.

O FUNDEB deve melhorar a educação básica do país e do nosso Estado, mas não será o “salvador da pátria” da educação básica. É preciso mais investimentos financeiros da União, dos Estados e dos Municípios e a aplicação correta dos recursos financeiros conforme determina a legislação. Finalmente, o FUNDEB deve proporcionar a superação da fragmentação das múltiplas redes de ensino com a construção do Sistema Nacional de Educação.

O Fundeb no Município de Florianópolis

*João Carlos da Gama*¹

Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – SME
joaocgama@yahoo.com.br

O FUNDEB promove a redistribuição de recursos de Estados e Municípios, de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede de Educação Básica no âmbito estadual. Genericamente, o governo federal tem divulgado que, com a implantação do FUNDEF, hoje FUNDEB, a cobertura do atendimento no ensino fundamental, de crianças de 7 a 14 anos nas unidades educativas, passa, segundo discurso governamental de 87% para 97%. E, com o término da vigência do FUNDEF em dezembro de 2006, a sub-vinculação ao Ensino Fundamental se dá, agora, para toda a educação básica, a princípio até 2020.

Com a Emenda Constitucional (EC) n° 53/06 altera-se a idade de 0 a 6 anos, para 0 a 5 anos, no atendimento da Educação Infantil (Art. 7º, Inciso XXV e 208 da CF, Inciso IV); amplia-se a obrigatoriedade da União e do Estado em fornecer aos municípios cooperação técnica e financeira, para toda a Educação Infantil, mantendo essa obrigatoriedade para o Ensino Fundamental (Inciso VI do Art. 30); altera-se a expressão profissionais do ensino para profissionais da Educação Escolar, quanto à garantia de planos de carreira (Inciso V, Art.206); fixa-se um piso salarial profissional nacional, para os profissionais da Educação Escolar Pública (Inciso VIII, Art. 206).

A Emenda Constitucional n° 53/06 determina que sejam definidas em lei as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e os prazos para elaboração de seus planos de carreira; que a educação básica pública atenda com prioridade o ensino regular (§ 5º, Art. 211); e, muda as regras de distribuição e aplicação do Salário Educação (§§ 5º e 6º, Art. 212); cria o FUNDEB em substituição ao FUNDEF (Art. 60, ADCT).

Diante desta realidade, a Prefeitura Municipal de Florianópolis, em 10 de maio de 2007, através do Decreto n° 4.854, cria o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Conselho do FUNDEB.

¹ Representante titular da Secretaria Municipal de Educação no FUNDEB – Florianópolis, Gestão 27.07.07 a 27.07.09. Administrador Escolar com trabalhos realizados na Secretaria Municipal de Educação. Técnico do IGEOF – Instituto de Geração de Oportunidades de Emprego de Florianópolis.

O referido Conselho objetiva acompanhar a repartição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo, além de supervisionar a realização do censo escolar, examinar pareceres, prestações de contas, relativas às dotações específicas. Devidamente instalado em 15 de agosto de 2007, é aprovado o regimento interno, documento que explicita, pormenorizadamente, o seu funcionamento, para facilitar a comunicação entre os próprios conselheiros, órgãos estatais e demais instâncias da sociedade civil. Ele está composto pelas instituições (Secretarias Municipais de Educação e Finanças); órgãos (Conselho Municipal de Educação e Conselho Tutelar) e representações diversas (professor e diretor de educação básica; servidor técnico-administrativo de escola pública; estudante de educação básica pública municipal; pais de alunos e estudantes).

Historicamente, Florianópolis tem tido um percurso de Conselho, até 31.12.06 como FUNDEF, administrado com rigor técnico e com política de atuação íntegra, autônoma, com vistas a entender, na complexidade temática do financiamento da educação, os trâmites administrativos, orçamentários e financeiros, que fazem com que a Capital de Santa Catarina comprove, ao longo dos anos, o incremento em sua receita, com o Fundo.

De FUNDEF ao FUNDEB a sociedade brasileira se organiza. A UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, em carta aberta a todos os Municípios, expedida de Cuiabá, Mato Grosso, para todo o país, em 29 de janeiro de 2007, (p. 1), expõe em um de seus parágrafos que, no contexto atual de redefinição do modelo de políticas educacionais, com vistas à implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) e, sobretudo, do padrão de financiamento da educação no Brasil, há muito não se via mobilização da sociedade civil em defesa do direito à educação como esta, para aprovar a emenda constitucional que criou o FUNDEB.

Até 2006, vigorou por 10 anos, o FUNDEF, como instrumento de equalização, de natureza contábil, para quem mais atendeu o ensino fundamental, a partir de impostos determinados. Nesse período, Florianópolis foi historicamente beneficiada, porque apesar de não ser recurso novo pelo número de atendimento a redistribuição contábil, no mecanismo de retenção e de retorno, apresentou um acréscimo médio anual de recursos, em torno de 20%, sendo que no exercício de 2006, o incremento médio anual, foi de 40,98%.

A muito tempo, a legislação tem pautado certa distribuição da educação escolar, por critério de instância governamental, nos níveis, nacional, estadual ou municipal.

Neste sentido, há que se destacar a Constituição da República Federativa do Brasil, (CRFB) que, em seu Art. 211 dispõe sobre o regime de colaboração da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, acerca dos sistemas de ensino. A União com função redistributiva e supletiva, mediante assistência técnica e financeira aos demais. (§1º). Os Estados e o Distrito Federal, atuando prioritariamente no ensino fundamental e médio. (§3º). E os Municípios atuando, prioritariamente, no ensino fundamental e educação infantil. (§2º).

O Conselho é fiscalizador, não definidor de políticas. A educação escolar pública está no centro das atenções, com todas as suas perspectivas de melhorias e suas mazelas. De nada adianta tratar aluno como moeda sem que haja uma efetiva política de melhoria do atendimento. Neste sentido, ainda que os recursos sejam devidamente aplicados em suas rubricas próprias, vale a pena tentar fazer um esforço institucional sobre possíveis perdas ou incrementos de receita, que advém desta ágil transação contábil, via impostos, taxas, articulada para o financiamento da educação, conforme disposto na legislação própria, em especial a MP nº 339/06 e a Lei nº 11.494/07.

Neste primeiro ano de vigência do FUNDEB, no período de janeiro a julho, Florianópolis tem tido comportamento positivado, via incrementos, no jogo retenção/retorno, na média de 23,82%. Informa o Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação que, em termos gerais, para o ano base de 2007, a previsão no FUNDEB é a seguinte: retém 21 milhões, retorna mais de 26 milhões, com incremento de quase 5 milhões. Substancial cifra por um lado. Por outro, ineficaz, ainda, porquanto a Secretaria Municipal de Educação investe todo o recurso do FUNDEB em folha de pagamento e não atinge, pelo Fundo, o total de 60% da folha; outras fontes, outras rubricas completam esta atividade programática.

Mas, se de um de lado o incremento não é substancial, de 2000 a 2005 Florianópolis aumentou o percentual, na educação em 5,29%. Extrapolou 5% do mínimo constitucional obrigatório, com despesas em manutenção e desenvolvimento de ensino. Em 2005, foram destinados 30,95% do orçamento municipal, o que permitiu ampliar de forma significativa a rede de atendimento e a qualificação dos professores. Em 2006, o percentual investido subiu para 31,12%, muito acima dos 25% definidos em lei. Toda esta discussão, ainda que estabelecida brevemente, constitui-se primordial, quando se avalia o porquê da existência de um colegiado específico.

O Conselho do FUNDEB, em Florianópolis, para que cumpra seus objetivos dispostos em lei, tem pautado sua atuação na estrita observância do que é planejado e executado com os recursos do fundo e de prestações de contas de instituições da sociedade civil, que dá parecer, com ênfase à qualificação de seus componentes, com o estabelecimento de palestras, de debates, de esclarecimentos. Todas as providências e condução dos trabalhos do Conselho Municipal do FUNDEB em Florianópolis exigem Estado forte, gestão moderna. Contudo, em que pese a importância do afirmado, a idéia não é nova.

A humanidade passou da autotutela para ser vivida sob a égide do governo. Ou seja, individualmente ou em grupos, as próprias pessoas defendiam seus interesses e geravam suas normas, regras, leis, nos primórdios da humanidade, de acordo com seus hábitos e costumes. A humanidade evoluiu para ser tutelada pelo Estado, que se autoproclama gestor de políticas, programas, projetos, para todos. Neste sentido há afirmações e interrogações acerca da pretensa eficiência e eficácia estatal. E podemos evoluir mais, rumo à uma aliança tripartite. De um lado o governo, no topo do triângulo. De outro o povo, a coletividade, expressão maior do fazer das atividades públicas. Paralelo, na outra extremidade da base deste triângulo estão os mecanismos de acompanhamento e controle do fazer institucional público.

Nós do FUNDEB preocupados com o controle e o acompanhamento de parte dos recursos públicos, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, nos encontramos exatamente aí. Estamos há mais de uma década, até então como FUNDEF, querendo entender o que significa orçamento, o que compõe a tão decantada valorização dos profissionais da educação. E, há preocupação constante, no sentido de que isto alcance efetiva objetividade. Por fim, mas não encerrando o debate, fazendo um balanço de nossa atividade, enquanto conselho controlador, de parte dos recursos da educação parece revelar, continuamente, a preocupação basilar de nossa atividade: informação e formação, mediada pelo conhecimento. Entender a dinâmica do financiamento da educação é algo extremamente complexo.

Falo em especial, da importância dos Conselhos de Controle Social, tão defendidos pela sociedade e esfera governamental. Eles são necessários, porque nem sempre as metas que orientam a administração da educação são atingidas. E, se chegam a bom termo, há tendências ideológicas, que fazem com que os conselhos possam

parecer constituir-se, na base do incentivo ao governo, para gerir a burocracia, tal como uma recompensa, pelos bons serviços executados pelo Estado.

