

XXI - SIMPÓSIO CATARINENSE DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO



IX - SEMINÁRIO ESTADUAL DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS DIRETRIZES CURRICULARES

Balneário Camboriú, 27 a 30 de setembro de 2009.

Anais do XXI Simpósio Catarinense de Administração da Educação/AAESC
IX Seminário Estadual de Política e Administração da Educação/ANPAE/SC
Balneário Camboriú, setembro de 2009.
Gestão da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares

Organização:
Eloi Zambon

Revisão:
Heloisa Costa

Editoração eletrônica:

Ficha catalográfica

Elaborada por Heloisa Costa – CRB 977

E26

Gestão da educação básica e as diretrizes curriculares/ Eloi
Zambon (Org.); Vitor Henrique Paro... [et al.] – Rio de Janeiro:
ANPAE; Florianópolis: AAESC; 2009.

197 f.; il; 32 cm.

Bibliografia.

ISSN 1677-3802 ANPAE/AAESC

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Formação do
Educador. 4. Gestão educacional. 5. Currículo. I. Título.

CDU 37.018

CDD 370.11

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

ANAIS

XXI - Simpósio Catarinense de Administração da Educação/AAESC
IX - Seminário Estadual de Política e Administração da Educação/ANPAE-SC

PROMOTORES

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

CO-PROMOTORES

Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina - SED
Gerência Regional de Educação de Itajaí – GERED
Associação dos Municípios do Vale do Itajaí - AMFRI
Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú -SME
Secretaria Municipal de Educação de Itajaí – SME
Secretaria Municipal de Camboriú - SME
Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Bombinhas – SMEEC
Secretaria Municipal de Educação de Navegantes – SME
Secretaria Municipal de Educação de Penha - SME
Secretaria Municipal de Educação de Itapema - SME
Secretaria Municipal de Educação de Piçarras - SED
Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED/UDESC

Coordenação geral do evento:

Eloi Zambon (AAESC/ANPAE/SC)

Comissão de Organização Central

Antonio Elisio Pazeto – SED/ANPAE
Eloi Zambon - AAESC/ANPAE/SC
Jarbas José Cardoso - ANPAE/SC - UDESC
João Carlos da Gama –AAESC/ANPAE
Jane Motta - SED
Mariléia Silveira da Costa - AAESC
Miriam Nascimento – AAESC
Odete Terezinha de Lucca Figueira – AAESC
Jaime Luiz Guth – SME Balneário Camboriu
Maria Alice Pereira – GERED Itajaí
Luciana Juvelina Vaz – GERED Itajaí
Aletheia Maria Gomes Colla – SMEEC Bombinhas
Maria do Rosário Archer Borges SMEEC Bombinhas
Rozilda da Silva Luis – SME Itajaí
Maria Heidemann – SME Itajaí
Nerozilda P. Ferreira – SME Navegantes
Gilça Onelia de Jesus – SME Navegantes
Ireli Vieira dos Santos – SME Piçarras

Comitê Científico

Antonio Elízio Pazeto – SED – ANPAE - UDESC
Geovana Lunardi Mendes – FAED/UDESC
Jarbas José Cardoso - ANPAE/SC – FAED/UDESC
João Carlos da Gama – AADESC - ANPAE/SC
Mariléia Silveira da Costa – AAESC
Jane Motta – SED
Márcia Regina Cordeiro Bavaresco – SME Itajaí
Jussander Natalia de Borba – SED Piçarras
Rozilda da Silva Luis – SME Itajaí
Jaime Luiz Guth – SME Balneário Camboriu

Coordenação Local do Evento

Luciana Jovelina Vaz – GERED Itajaí
Jaime Luiz Guth – SME Balneário Camboriu
Jussander Natalia de Borba – SED Piçarras
Rozilda da Silva Luis – SME Itajai
Nerozilda P. Ferreira – SME Navegantes
Gilça Onelia de Jesus – SME Navegantes
Maria Heidemann – SME Itajaí
Miriam Nascimento (AAESC)
Mariléia Silveira da Costa - AAESC
Odete Terezinha de Lucca Figueira – AAESC

DIRETORIA DA AAESC - GESTÃO 2007/2009

Presidente

ELOI ZAMBON

Vice Presidente

EVALDO SAMPAIO GARCIA

Primeiro Secretário

EDELSIA MARCOS RAMOS

Segundo Secretário

GESSONI TAVARES RODRIGUES

Primeiro Tesoureiro

MARILÉIA SILVEIRA DA COSTA

Segundo Tesoureiro

MIRAM DO NASIMENTO

Relações Públicas (1)

ODETE TEREZINHA DE LUCCA FIGEIRA

Relações Públicas (2)

VANDA MARIA DOMINGUES SANTOS

CONSELHO DELIBERATIVO

Titular (1)

JULIA DAS GRAÇAS DA SILVA WOLFF

Titular (2)

NEIVA SEELIG PAULOKUN

Suplente (1)

NILDA SILVA BECKER

Suplente (2)

CLAUDIA LUCIA GHISI NIERO

CONSELHO FISCAL

Titular (1)

ALICE MARY SOUZA DE ANDRADE

Titular (2)

VERA LÚCIA DOS PASSOS

Titular (3)

LÉA MARIA REBELLO MARTINS

Suplente (1)

RITA DE CASSIA CÚRCIO FEDRIZZI

Suplente (2)

CARLOS ANTONIO DE SOUZA CALDAS

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

Esta publicação é uma coletânea de artigos, trabalhos acadêmicos, relatos de experiências e projetos educacionais de escolas do Estado de Santa Catarina que participaram do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar ano base 2008, para serem apresentados no XXI Simpósio Catarinense de Administração da Educação e IX Seminário Estadual de Políticas e Administração da Educação, realizado no período de 27 a 30 de setembro de 2009, nas dependências do Hotel Marambáia, na cidade de Balneário Camboriú, Santa Catarina.

A temática proposta para o evento **“Gestão da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares”** deve-se à dimensão que a gestão da educação ocupa no processo de formação dos docentes e gestores nos seus diversos níveis.

O evento comporta conferências, palestras, mesa redonda e relatos de experiências abordando três temáticas básicas: a) políticas e gestão da educação básica; b) gestão do currículo c) formação do educador.

A realização conjunta deste evento é o resultado do esforço de várias Instituições: Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE/SC), promotoras e as demais instituições co-promotoras: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) Gerência Regional de Educação de Itajaí (GERED), Associação dos Municípios do Vale do Itajaí (AMFRI), Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú (SME), Secretaria Municipal de Educação de Itajaí (SME), Secretaria Municipal de Camboriú (SME), Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Bombinhas (SMEEC), Secretaria Municipal de Educação de Navegantes (SME), Secretaria Municipal de Educação de Penha (SME), Secretaria Municipal de Educação de Itapema (SME), Secretaria Municipal de Educação de Piçarras (SED) e Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC).

Este evento resulta de uma longa trajetória de encontros organizados de Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC), por meio dos quais foram discutidos e aprofundados temas referentes ao trabalho desenvolvido pelos profissionais da administração escolar com ênfase na realidade do estado de Santa Catarina, bem como pela atuação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), associação temática comprometida com o avanço, a produção e a socialização de conhecimento nesta área.

Fica aqui registrado, em nome das entidades organizadoras o agradecimento a todos os participantes do Evento e, em particular, àqueles que enviaram seus trabalhos, contribuindo assim para enriquecer as reflexões acerca da temática – gestão da educação básica e as diretrizes curriculares – de forma a garantir o sucesso da educação realizada nos espaços educacionais do nosso Estado.

Eloi Zambon

Presidente da AAESC

SUMÁRIO

Conferência de Abertura

Vitor Henrique Paro – Gestão Democrática e Educação de Boa Qualidade.....	13
---	----

Eixo Temático – Políticas e Gestão da Educação Básica – Palestrante José Eustáquio Romão.....	18
---	----

Trabalhos e Relatos de Experiências

“60 ANOS DE MEMÓRIAS DO MONT’ ALVERNE” - Sandra Regina da Silva Thiesen.....	19
--	----

AS FUNÇÕES DA ESCOLA E OS SIGNIFICADOS DA REPROVAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ (SC) - UM ESTUDO DE CASO - Eli Andrade da Silva.....	27
--	----

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO EM SANTA CATARINA: IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA - Almir Paulo dos Santos, Valdecir Soligo.....	37
---	----

GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS, PARTICIPATIVA, PEDAGÓGICA, DE PESSOAS E DE SERVIÇOS E RECURSOS DA EEB PROFESSOR HENRIQUE DA SILVA FONTES – RIO DO SUL - Claudete Maria Schüssler de Souza, Jean Patrick Cani, Roseli Kuhnen, Vanessa Voigt de Andrade.....	44
---	----

O GESTOR ESCOLAR E SUA ATUAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS RAZÕES DA SUA CANDIDATURA - Marli Campos.....	53
---	----

PRÊMIO REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA – EEB. PROF. RUDOLFO MEYER – JOINVILLE - Hugues Brasília Torres, Jordelina Beatriz Anacleto Vãos, Leila Regina Santos de Oliveira, Marialba Pereira Raposo, Nirma Elias Machado, Rosangela Gomes Goulart Fernandes.....	61
--	----

QUESTÕES QUE IDENTIFICAM A ORIGEM FRÁGIL DA BASE POLÍTICA BRASILEIRA: REFERENCIAIS DE ANÁLISE AO GESTOR ESCOLAR - Vera Lúcia dos Passos Fagundes.....	72
---	----

REFERÊNCIA EM QUALIDADE: O DESAFIO DA EEB MELVIN JONES – LAGES – Lucilane Ledo.....	83
---	----

Eixo Temático – Gestão do Currículo – Palestrante Cássia Ferri.....	92
--	-----------

Trabalhos e Relatos de Experiências

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS - Geisa Letícia Kempfer Bock, Raquel Schappo.....	101
AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM - EEB PAULO BAUER - Isabel Cristina Cardoso Belizário.....	105
DIDÁTICA DE PIERIS RAPAE EM SABORES E SABERES: TRAMAS DA METAMORFOSE EM PRÁTICAS ESCOLARES - Edmilson dos Santos, Márcia Adelina Rachadel da Silva.....	108
ESCOLA DE ENSINO BÁSICO PREFEITO FREDERICO PROBST - Rozele Benner Eger.....	116
O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA INSERÇÃO DOS DEFICIENTES VISUAIS - Maeli Fae.....	123
A ESCOLA COMO GESTORA SOCIAL DO CONHECIMENTO - Mara Rosane Andrade.....	134
HISTÓRICO – GESTÃO DEMOCRÁTICA VISANDO AÇÕES DE REFERÊNCIA PARA O ÊXITO NO DESEMPENHO ESCOLAR – Neli Gomes.....	140
PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR 2008 - Noely Fiorim Ungericht, Clarice Kerschbaumer de Carvalho.....	145
RECICLAR É PENSAR NO FUTURO-PROJETO ESCOLA CIDADÃ – EEB. SÃO JOSÉ – ERVAL DO OESTE - Deise Maria Krühs, Eva Belmira Cassiano Fagundes, Nilso Domingos Ouriques.....	149
UMA ESCOLA DIFERENTE, UM FUTURO MELHOR: ACREDITAR QUE É POSSÍVEL FAZ A DIFERENÇA- Juscelino Cervelin.....	159
Eixo Temático – Formação do Educador – Palestrante Rosimar Serena Esquinsani.....	164

Trabalhos e Relatos de Experiências

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR: CONSIDERAÇÕES PERTINENTES - Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.....	165
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL? REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO - Gilvana Menslin Oliveira da Maia, Rose Cléia Farias Vigolo.....	177
A MEDIAÇÃO, EM GESTÃO DE PESSOAS, NO ÂMBITO PÚBLICO - João Carlos da Gama.....	185
A SEGUNDA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O EDUCADOR: NOVOS DESAFIOS - João Carlos da Gama, Carlos Antônio de Souza Caldas.....	191

Eixo Temático – Políticas e Gestão da Educação
Básica

GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DE BOA QUALIDADE¹

Vitor Henrique Paro

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

R. Acuruá, 469 – Vila Romana,

05053-000 São Paulo, SP

Telefax: 11 3023-4713 –

Celular: 11 9179-3575

E-mail: vhparo@usp.br

Para tratar do tema da gestão escolar democrática é preciso começar pela explicitação de um conceito de democracia que não se restrinja à visão corrente no senso comum que a entende meramente como “governo do povo” ou “vontade da maioria”. Embora democracia seja *também* isso, ela não pode circunscrever-se a seu aspecto eleitoral, um dos mecanismos necessários, mas não suficientes, para sua concretização.

Num sentido amplo e rigoroso, fundamentado numa visão do homem histórico, criador de sua própria especificidade, democracia deve ser entendida como *mediação para a realização da convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos que se afirmam como sujeitos*. Esta concepção se impõe diante da própria consideração do homem, não meramente como “animal racional”, mas como sujeito que, por uma postura de não indiferença diante do real (Ortega y Gasset, 1963), funda sua característica humano-histórica numa conduta nitidamente ética. É pela afirmação de sua vontade que o homem cria valores, a partir dos quais estabelece objetivos que procura realizar pelo trabalho, entendido este em seu sentido especificamente humano de atividade adequada a um fim (Marx, [19--]). Nesse processo de autocriar-se, o homem adquire a condição de sujeito, de autor, que afirma sua vontade na operação de conduzir autonomamente seu próprio destino. Mas essa condição de sujeito só pode ser pensada em seu caráter plural, posto que nenhum ser humano pode desenvolver-se (autocriar-se) como tal, sem depender dos demais seres humanos. Sua condição de vida é, pois, de *sujeito entre outros sujeitos* que, como ele, precisam criar-se, desenvolver-se, relacionar-se. Se o homem deriva sua condição de sujeito de uma relação de verticalidade

¹ A versão anterior deste texto sob o título “Gestão Democrática na Escola Pública”, foi publicada em: CONFERÊNCIA ESTADUAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 5., 2007, Rolim de Moura, RO. *Caderno de textos*, [Porto Velho]: Sintero, 2007. p. 25-27.

para com a natureza, que ele toma como objeto em seu proveito, sua relação com o outro ser humano só pode ser de horizontalidade, para não negar neste (na verdade, para não negar em si próprio, pois que o outro é seu semelhante) a condição de sujeito, reduzindo-o ao estado de objeto, ou seja, à desumanização.

Portanto, a democracia, em sua acepção ampla e rigorosa, não pode restringir-se a sua conotação meramente eleitoral ou a seu significado restrito de luta política para o alcance de interesses de grupos. Muito mais do que isso, a democracia, como valor universal, deve ser vista como envolvendo a utilização de todos os recursos, mecanismos e instituições na realização da convivência pacífica entre indivíduos e grupos que se aceitem como sujeitos — portadores, embora, de múltiplos interesses e vontades, mas que precisam aceitar a condição de sujeito de seus semelhantes. Enquanto tal, a democracia é um horizonte e uma prática que deve impregnar todas as instâncias da vida individual e coletiva.

Um segundo conceito que precisa ser explicitado é o de gestão, aqui entendido como sinônimo de administração e que, no senso comum de uma sociedade autoritária, costuma ser associado apenas a procedimentos “técnicos”, mais ou menos especializados, de organização e funcionamento empresarial, ou a seu aspecto de controle do trabalho alheio.

Em seu aspecto mais geral e rigoroso, todavia, administração tem a ver com a “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins” (Paro, 1986). Nesse sentido, destaca-se no conceito de administração (ou gestão) sua dimensão de mediação para a realização de objetivos. Tal mediação deve ser entendida como perpassando todo o processo de realização de fins, não se restringindo, como se costuma acreditar, às atividades-meio. Na unidade escolar, por exemplo, é comum entender-se como administrativas apenas as atividades do diretor, da secretaria da escola e as demais atividades que antecedem e que servem de sustentáculo à ação educativa escolar.

Essa visão, entretanto, é parcial visto que o caráter mediador da administração tem como propósito a realização do fim, estando presente, portanto, até o momento de sua realização. Assim, não se pode falar em dicotomia entre administrativo e pedagógico, na escola, posto que, do ponto de vista da administração como mediação, não há nada mais autenticamente administrativo do que o pedagógico, pois é por seu intermédio que o fim da educação se realiza.

Mas, quando não se tem presente um conceito rigoroso de administração, o que se costuma fazer é identificá-la com uma atividade burocratizada (Sánchez Vázquez), que é a própria negação da atividade administrativa. Esta só pode ser entendida como tal na medida em que sirva de mediação para a realização de fins. Quando renuncia a essa condição para ser

um fim em si mesma, ela se degrada em prática burocratizada (Cf. Sánchez Vázquez, 1977) e nega o caráter mediador que a boa prática administrativa deve ter. Essa constatação permite aos educadores escolares perceberem que o que há de irracional (e até odioso) nos processos de controle e nas exigências escriturais (a chamada “papelada”) do diretor, da secretaria da escola e dos órgãos superiores, não são esses processos e exigências em si — posto que muitos são necessários para o bom funcionamento da escola — mas precisamente a característica burocrática de boa parte deles, ao se erigirem em fins em si mesmos, em nada contribuindo para a melhor efetivação do trabalho docente.

Por outro lado, a percepção de que o administrativo não se detém nas atividades-meio, perpassando, em vez disso, todo o processo de realização de objetivos, deve levar os educadores e os responsáveis pela escola em geral a constatarem que a prática burocratizada que traz conseqüências mais graves para a efetivação da educação é precisamente aquela que se dá na situação de ensino.

Quantos procedimentos, gestos, métodos e práticas que deveriam servir ao ensino e ao crescimento individual dos educandos se esclerosam, no decorrer do tempo, metamorfoseando-se em meras práticas que se repetem rotineiramente sem nenhuma ligação com a formação do indivíduo e do cidadão ou sem nenhum proveito para a educação da criança ou do jovem.

Quando se considera o caráter educativo da prática escolar, esta deve remeter-se necessariamente aos significados até aqui expostos de democracia e de administração.

Considerada como apropriação da cultura historicamente produzida, a educação se configura como a mediação que torna possível ao indivíduo fazer-se historicamente humano, a exemplo do que acontece com a própria espécie humana. Considerada a cultura como o conjunto de conhecimentos, valores, crenças, filosofia, arte, ciência, tudo enfim que é criado historicamente pelo homem como transcendência da mera necessidade natural, é por meio de sua apropriação (educação) que o ser humano se *atualiza* histórica e culturalmente, construindo sua personalidade histórica e diferenciando-se de sua condição estritamente natural presente no momento de seu nascimento.

Educar-se é, pois, fazer-se humano-histórico. Mas se, como vimos, é na condição de sujeito que o ser humano se autocria como ser histórico e se é pela democracia que se garante a qualidade de sujeito como especificidade humana, temos que a educação só pode dar-se de forma democrática. Isso significa que o processo autenticamente educativo só se realiza com a aceitação do educando como sujeito. Este, como ser de vontade, *só aprende se quiser*. A consciência dessa característica da relação pedagógica deveria levar a escola básica a não se

contentar em apenas passar informações ao estilo da educação “bancária” tão criticada por Paulo Freire (1975), mas tomar como sua função especificamente educadora levar o aluno a querer aprender. Para que isso aconteça, o ensino escolar precisa *fazer-se democrático*, ou seja, a motivação para o aprendizado deve ser intrínseca a ele, não se amparando em fatores extrínsecos, como o prêmio ou o castigo, até porque, educar-se é verbo reflexivo e quando *alguém se educa*, é porque concorda em educar-se. Portanto, o processo de fazer-se humano-histórico — necessariamente uma ação de sujeito, de autor — supõe a aceitação livre, autônoma, democrática.

Esse caráter intrinsecamente democrático da educação emancipadora deverá, por sua vez, condicionar a própria forma de dar-se, na escola, a administração. Esta, ao conceituar-se como mediação para a concretização de fins, só pode ser pensada como tal na medida em que está a serviço desses fins, não podendo contradizê-los, devendo, portanto, fazer-se de acordo com os fins educativos, ou seja, democraticamente. Para que isso aconteça, tanto a organização quanto a estrutura didática da escola devem ser dispostas de modo democrático e educativo.

Em termos organizacionais, os mecanismos autoritários de mando e submissão devem dar lugar a processos e dispositivos que favoreçam a convivência democrática e a participação de todos nas tomadas de decisão. Nesse sentido é que devem ser implementados os conselhos escolares, os grêmios estudantis e outras formas que favoreçam a maior participação de todos os usuários e o relacionamento mais humano e mais democrático de todos os envolvidos nas atividades escolares. Em igual medida devem ser tentadas formas cooperativas de direção escolar, em substituição à atual forma unipessoal e a caminho de uma coordenação coletiva do trabalho na escola.

No que tange à estrutura didática, o aspecto mais urgente a se considerar é a necessidade de superação da anacrônica seriação anual, buscando organizações flexíveis e adequadas às fases de desenvolvimento dos educandos, pautando a escola básica pela busca e realização do aprendizado, não pela mera aprovação em exames e testes que nada avaliam a respeito da educação autenticamente emancipadora.

Finalmente, tudo isso ganha maior sentido e razão de ser quando se considera o caráter público da educação que se pretende prover. O conceito de público se afirma por contraposição ao privado. Privado é tudo aquilo que diz respeito ao pessoal, não se aplicando à generalidade dos sujeitos. Todos têm direito, por exemplo, a uma vida privada. Neste campo tem lugar até o privilégio. Posso receber um presente de um amigo, por exemplo, por ter o privilégio de ser seu amigo e não preciso prestar contas publicamente desse ato. O público,

em oposição, diz respeito ao universal e se refere à generalidade dos sujeitos. Aqui não pode haver discriminação nem privilégio, apenas direitos e deveres: se me perguntam por que tenho direito à educação fundamental, só posso dizer que tenho esse direito porque *todos* o têm. O próprio direito a uma vida privada é público, porque todos devem tê-lo.

Portanto, quando nos referimos à gestão democrática, estamos levando em conta que a mediação administrativa deve visar a afirmação livre de sujeitos e não à restrição de sua liberdade ou à limitação de sua autonomia. É, por conseqüência, a única forma capaz de dar conta integralmente da administração do espaço público. Este é o espaço de direitos e deveres universais e, portanto, não pode ser invadido por interesses particulares, privados, restritos, de grupos e pessoas que não abarquem o interesse de todos.

Em síntese, a gestão democrática na escola pública se dará na medida em que a administração que aí tem lugar, tanto em suas atividades-meio quanto em suas atividades-fim, se fizer de fato como mediadora para a busca de fins democráticos e educativos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civil. Brasileira, [19--], v. 1.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POLÍTICAS E PLANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

José Eustáquio Romão

RESUMO

Antes de discutir as atuais políticas e planos educacionais, buscamos a reconstituição histórica da educação brasileira para identificar os responsáveis por essas políticas e esses planos. Além disso, para melhor compreender as aproximações ou os distanciamentos, as convergências ou as divergências, as ações integradas ou as desarticuladas, procuramos caracterizar duas constantes nos sistemas educacionais brasileiros: as soluções de continuidade e as dificuldades de colaboração entre as diversas instâncias governamentais.

A trajetória história das políticas e planos da educação no país é muito recente, pois nossa tradição de país escravocrata, por mais de 300 anos, fez com que nossas autoridades se descuidassem, especialmente, da educação básica, já que os filhos da elite se preparavam em casa e, para a formação superior, buscavam as instituições européias.

Após o exame histórico, debruçamo-nos sobre as políticas, os planos e os programas educacionais de 2000 até os dias de hoje, de modo a caracterizar a educação brasileira neste início de século e de milênio.

Neste contexto, duas perspectivas emergem: a típica das políticas neoliberais e a que tenta construir alternativas à primeira.

“60 ANOS DE MEMÓRIAS DO MONT’ ALVERNE”

Sandra Regina da Silva Thiesen
Escola de Ensino Fundamental Mont’ Alverne
Rua Frei Manoel, 120 Centro
CEP 8400-000, Ituporanga – Santa Catarina
E-mail: mont_alverne@sed.sc.gov.br

Há pouco mais de 160 km da cidade de Florianópolis, capital do Estado, fica a “Capital Nacional da Cebola” – referência dada à cidade de Ituporanga por ser a cebola a maior fonte de renda do município.

A escola é um local onde todos trabalham em torno de um mesmo ideal, é um ambiente de respeito mútuo, no geral todos participam da elaboração do projeto pedagógico e reúnem-se para estudar a legislação. Conhecer direitos, deveres e as normas, faz do ambiente de trabalho um local de compromisso, onde há o respeito à hierarquia, e todos sabem qual é o seu papel dentro da Escola, que é exercido da melhor forma possível.

Os pais e alunos também são conhecedores das normas e regras da Escola através da agenda escolar, que além dos direitos e deveres do aluno, têm acesso ao calendário escolar e podem verificar se a escola está cumprindo a legislação vigente. Nos primeiros dias de aulas, são debatidos entre os alunos, professores e direção os compromissos de cada parte envolvida no processo ensino/aprendizagem.

Uma prática que se tornou constante na escola é informar aos professores, pais e alunos, de diversas maneiras, como: mural de avisos na sala dos professores, mural no pátio coberto, reunião e bilhetes enviados aos pais. Informar aos pais as mudanças na legislação educacional, as instruções normativas, as convocações e as informações diversas, torna-se um meio de diminuir a distância entre a escola e comunidade escolar. A transparência na gestão escolar faz com que haja confiança entre direção, professores, alunos e pais

No ano de 2008, a escola festejou o aniversário de 60 anos com atividades pedagógicas que resgataram a história da escola e do município de Ituporanga. A escola completou seis décadas de funcionamento na rede estadual e está presente há quase um centenário como educandário em Ituporanga, sendo remanescente da primeira escola do município. Esta foi uma data muito importante para os profissionais que aqui atuam, como

também para todos aqueles que por aqui passaram nestes sessenta anos de muita dedicação. No início do ano letivo de 2008, em reunião com os professores, membros da APP e do Conselho Deliberativo foi decidido que a comemoração deste aniversário deveria ser um projeto que envolvesse, além dos alunos e professores, toda a comunidade de Ituporanga.

Para dar início ao Projeto, foi estabelecido como atividade, uma grande Mostra que contemplasse todos os trabalhos realizados no ano e o lançamento de uma revista que pudesse relatar toda a história da escola e do município, como também publicar os melhores trabalhos e entrevistas elaborados pelos alunos. Para editar uma revista, sem fins lucrativos, os professores, direção e equipe pedagógica foram divididas em comissões para viabilizar parcerias. As atividades foram distribuídas por turmas com seus professores regentes. Para falar dos sessenta anos da escola, percebeu-se a necessidade de contar a história das escolas que antecederam o Mont' Alverne. A primeira escola construída, denominada Salto Grande em 1915, mantida pela Ordem Franciscana, a segunda escola denominada Grupo Escolar Santo Antônio em 1933, e também mantida pela Ordem Franciscana e mais tarde o Grupo Escolar Mont' Alverne inaugurado em 1948, mantido pelo Governo do Estado de Santa Catarina.

Na reunião pedagógica seguinte, foi definido o nome do projeto “60 anos de Memórias do Mont' Alverne” e posteriormente foi o nome da revista, como também a organização desta Mostra.

Os temas foram divididos em 10 grupos:

- História da colonização e emancipação do município de Ituporanga;
- A história da primeira escola: A Escola Salto Grande;
- A história da segunda escola: A Escola Santo Antônio;
- A primeira década do Grupo Escolar Mont' Alverne, de 1948 a 1957;
- A segunda década, de 1958 a 1967;
- A terceira década, de 1968 a 1977;
- A quarta década, de 1978 a 1987;
- A quinta década, de 1988 a 1997;
- A sexta década, de 1998 a 2008.
- Comissão para providenciar o patrocínio necessário para contratar o Jornal do Almoço da Rádio Sintonia (rádio local) no dia da Mostra, painel luminoso alusivo aos 60 anos, 1948-2008, e a edição de 3000 exemplares de uma revista com a história do município e da escola com muitas fotos históricas.

Durante o período de preparação para a Mostra, foi possível perceber que compreender as transformações ocorridas no passado, não é tarefa fácil, principalmente quando se lida com jovens que vivem um presente apressado, num mundo de imagens e tecnologias. Um passado sem movimento revisto através de fotos passa a ser um estudo. Através da memória das pessoas, que de alguma forma passaram pelos portões desta escola, a história passa a se apresentar viva e real, o passado torna-se presente. Na história individual de cada entrevistado, foi possível entender a história coletiva da comunidade de Salto Grande, depois, Generosópolis e mais tarde, Ituporanga.

Para que este Projeto se tornasse realidade, os alunos entrevistaram pessoas que fizeram parte de nossa história, reviveram suas memórias, viram suas recordações guardadas, como fotografias e objetos, que possibilitaram a concretização deste trabalho. A história do município de Ituporanga e a história da EEF Mont' Alverne estão estreitamente entrelaçadas. Para falar da primeira escola de Ituporanga, é preciso relatar como tudo começou no município, como surgiu a necessidade de construir uma escola para os filhos dos colonizadores.

Aqui, bem próximo da escola, vivem pessoas que foram fonte de conhecimento histórico para os alunos. Outras foram encontradas longe de nossa cidade, como as ex-diretoras: Irmã Rodolfa, Irmã Salete e Irmã Serena, que guardam com muito carinho as lembranças dos dias aqui vividos.

No início do ano letivo, foi proposta uma série de objetivos a serem alcançados, como:

- Despertar o interesse em alunos, pais e comunidade a fim de conhecerem a história da Escola e do Município através de uma grandiosa Mostra de trabalhos dos alunos, além de relatos de pessoas que fizeram parte da escola, fotos coletadas na comunidade, montagem de um espaço com móveis e utensílios dos descendentes dos imigrantes, e lançamento de uma revista comemorativa do Projeto “60 anos de Memórias do Mont'Alverne”.
- Envolver alunos, professores, quadro administrativo e pedagógico, funcionários, pais e comunidade em um único objetivo: o Projeto “60 Anos de memórias do Mont'Alverne”, fazendo com que a comunidade escolar compreendesse as transformações ocorridas no decorrer dos anos.
- Pesquisar a história do município de Ituporanga e a história da EEF Mont'Alverne através de fotos, revistas antigas, relatos de pessoas do município, ex-alunos, ex-professores e funcionários.

- Propor aos comerciantes locais uma parceria de patrocínio para a publicação de 3.000 revistas, que contasse a história da escola e do município.
- Proporcionar à comunidade uma grandiosa Mostra do Projeto “60 Anos de Memórias do Mont’Alverne”.
- Valorizar o saber das pessoas que passaram pela escola .
- Envolver no projeto a sala SAEDE- Serviço de Atendimento Educacional Especializado Deficientes Auditivos e Visuais.
- Recriar ambientes que mostrassem como era a escola e as casa dos primeiros colonizadores através de um museu com objetos emprestados pelos descendentes dos imigrantes.
- Promover o entrosamento entre Escola e Comunidade.
- Enriquecimento do currículo escolar.
- Desenvolver ações compartilhadas para a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos resultados com todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem.
- Editar uma revista que contasse a história da escola e do município, proporcionado aos atuais e futuros alunos, professores e comunidade, acervo histórico da escola através da revista e de fotos coletadas, digitalizadas e reveladas.

A qualidade de ensino tem sido o principal foco da EEF Mont’ Alverne. A escola trabalha com metas em comum para conseguir alcançar seus objetivos. Toda a atividade é pensada e voltada para os alunos e em atender suas necessidades de aprendizagem. Tendo em vista a educação com qualidade, a escola realiza um planejamento. Já no início do ano, gestores, professores, equipe técnica-pedagógica reúnem-se e traçam metas para o ano letivo.

Através de projetos, tem-se encontrado uma maneira de fazer diferente, aulas mais elaboradas, o que reflete em maior motivação por parte de professores e alunos, atividades mais criativas e maior socialização do conhecimento.

O planejamento é essencial para que o professor possa fazer suas aulas eficazes, otimizando o tempo quando chega à sala de aula. O professor sabe o que vai fazer, tem seus materiais preparados e ainda passa confiança para seus alunos que se espelham nele, em sua organização.

Os professores do Mont’ Alverne têm consciência de que são exemplos para seus alunos, e, portanto, devem demonstrar segurança no ato de ensinar. Todas as disciplinas puderam trabalhar seus conteúdos dentro do Projeto “60 Anos do Mont’ Alverne”. Em parceria, nas aulas de Língua Portuguesa e História, foi realizado um concurso de Redação e

de Poesia, de 3^a a 8^a séries, utilizando as entrevistas com pessoas de várias gerações que pela escola passaram e a própria história das três escolas.

Nas aulas de Educação Física, os alunos pesquisaram a história desta disciplina e ilustraram seus trabalhos com entrevistas e fotos fornecidas por ex-diretores, ex-professores e ex-alunos da escola, inclusive entrevistaram os fundadores da Fanfarra “Os Cardeais” em 1.975, além da Direção e dos professores daquela época, pois a escola não possuía anotações ou histórico daquele período.

Na disciplina de Matemática, foi trabalhada a área da planta da escola na sua inauguração e todas as suas ampliações durante os 60 anos do prédio escolar.

Em Geografia, os alunos puderam através de fotos antigas, trabalhar o espaço físico da escola e da própria cidade. O aumento da população, o desmatamento ao redor da escola, a ampliação da cidade, se dividindo em bairros.

Nas aulas de Ciências foram trabalhados os seguintes temas: a vegetação nativa, as espécies de animais que existiam no início da colonização e que hoje são extintas ou ameaçadas de extinção. Houve épocas que caçar animais silvestres era motivo de orgulho e de exposição pelos caçadores. Os alunos tiveram contato com fotos antigas de homens orgulhosos de suas caças. Muito desses caçadores eram avós de alunos que hoje frequentam a escola. Hoje, estes alunos já não olham com o mesmo orgulho estas fotos, também sabem que seus antepassados não tinham as informações sobre a necessidade de preservar e que muitos animais já estão em extinção.

Em Inglês, foram feitas as comparações da escrita, a introdução de palavras derivadas da Língua Inglesa na escrita através do tempo.

Nas aulas de Artes e Língua Portuguesa, o passado foi lembrado através de fotos antigas que foram subsídios para a formação de grupos teatrais.

A professora Tatiana de Língua Portuguesa elaborou com os alunos uma fotonovela, que fez parte da revista. A fotonovela “O Muro”, conta a história (retirada das diversas entrevistas realizadas pelos alunos) de um ex-aluno, hoje pai da aluna Júlia, que morava ao lado da escola e desobedecia sua mãe pulando o muro e a tela para entrar na escola. Participaram da fotonovela o senhor Luiz Carlos Hessmann, pai de Júlia (o menino que pulava o muro para cortar caminho), Júlia fazendo o papel da mãe e outros alunos.

Após a definição das tarefas, no primeiro semestre, iniciou-se a busca e a pesquisa de materiais, revistas e fotos antigas. As fotos foram digitalizadas e devolvidas aos alunos ou aos próprios donos. Foi feita uma garimpagem nas casas dos descendentes de pessoas que fizeram parte do início da colonização do município. Alguns dias antes da mostra, num final de

semana, foram visitados os descendentes, solicitando seus móveis, quadros e utensílios antigos para fazer parte do nosso museu. Um dia antes da Mostra, em parceria com à EPAGRI- Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina, foi solicitado, um caminhão, que prontamente foi colocado à disposição, para ir a cada casa buscar os móveis maiores. Objetos pequenos, como vasos e louças, foram levadas no carro. Tudo foi muito bem cuidado, aqueles móveis e utensílios fazem parte da história de suas vidas. Somente foram emprestados, pois os donos confiam na responsabilidade dos membros da Escola.

Para a edição da revista foi contada a história do município, a história da primeira escola a Salto Grande, da segunda, Santo Antônio e a do Grupo Escolar Mont'Alverne, os textos e poesias selecionados, fotonovela, galeria dos ex-diretores, história da Fanfarra "Os Cardeais" e as atividades que se destacaram no ano de 2.008. Um ponto forte da revista foi o grande acervo de fotos utilizadas para ilustrar os textos, e que foram conseguidas através das irmãs do Hospital Bom Jesus, freiras que foram ex-diretoras e ex-professoras. Alunos e professores se deslocaram para outros municípios para entrevistar e fazer fotos para o mural dos ex-diretores. Tudo passou pelas mãos da direção e professores que transformaram textos antigos em uma linguagem acessível para esta época.

MOSTRA DOS 60 ANOS DO MONT'ALVERNE

No Mont'Alverne, todas as atividades desenvolvidas durante o ano culminaram na Mostra do Projeto "60 Anos de Memórias do Mont'Alverne", que aconteceu a partir de um tema central desenvolvido em uma espécie de força tarefa, que integrou e sintonizou toda a escola.

As atrações que mais chamaram a atenção foram os grupos de teatro que apresentaram uma aula moderna com computadores, data show, TV, Vídeo, Notebook, quadro branco com pinceis e todas as facilidades de uma aula com Internet e materiais modernos, com alunos da era digital. Outro grupo preparou uma sala com móveis e objetos antigos e uma aula em latim proferida por uma freira, pois muitas professoras eram religiosas. Na época, o Diretor Guido Costa costumava tocar violino para os alunos. A peça foi apresentada em uma das salas mais antigas com móveis emprestados pelas comunidades do interior que ainda mantinham carteiras antigas em uso, móveis antigos da própria escola. Esta apresentação foi um sucesso de público, pois os alunos se trajaram com uniformes da época (copiados de fotos antigas) as vestes das freiras são reais (empréstimo das freiras do Hospital Bom Jesus). Muitos ex-alunos

puderam relembrar o seu próprio passado se emocionaram com a apresentação como também pela enorme quantidade de fotos apresentadas na exposição.

Em parceria com todos os professores foi criado no dia da Mostra um museu com objetos que pertenceram aos colonizadores. Foram criados espaços, como uma cozinha da época com fogão a lenha ou de chão, armário de guardar comida, pois não existia eletricidade, uma copa, duas salas, um quarto pertencente ao primeiro professor contratado para trabalhar em nosso município e primeiro prefeito. Estes móveis foram emprestados por descendentes dos imigrantes que guardam com muito orgulho esses móveis e utensílios.

Neste dia foi inaugurado um painel luminoso alusivo aos 60 anos da escola, 1.948 a 2.008. Para este momento especial que aconteceu juntamente ao final da Mostra foi programado uma solenidade para o lançamento da revista e um grande jantar.

O momento da Mostra trouxe grandes alegrias, foi recebida a visita de ex-professores, ex-diretores e ex-alunos, vindo de várias cidades. A mostra fez com que muitas pessoas da comunidade viessem visitar a escola e participar do Jornal do Almoço da Rádio Sintonia (patrocinado pelo comércio local).

Foi muito gratificante ver em cada olhar uma expressão de surpresa, um misto de emoção, satisfação e prazer, por terem sido lembrados de uma maneira especial. Muitos se encontraram nas numerosas fotos expostas nos corredores da escola. Fotos estas que foram emprestadas pela comunidade, digitalizadas e posteriormente reproduzidas (mais de 1000 fotos) que foram emolduradas e expostas nos corredores da escola.

A participação efetiva dos pais, alunos, professores e comunidade em todas as atividades desenvolvidas na escola e fora dela, demonstram a afinidade de objetivos existente entre os segmentos que compõe a escola, o que facilita o diagnóstico do sucesso, bem como as melhorias a serem desenvolvidas para o bom desempenho da escola no exercício de suas funções. Dessa forma, o projeto pedagógico é reformulado sempre que há a necessidade, com a participação e contribuição de todos, com metas bem definidas no início de cada ano letivo.

Quando a escola interage com a comunidade e abre suas portas para ela, esta passa a valorizar a escola e o educando, que se sentem importantes e sempre querem fazer melhor. O ambiente torna-se mais propício à aprendizagem.

[...] atentos ao momento histórico vivenciado, promovendo a interação de conteúdo trabalhado, vivências e contexto social. É relevante que reflitamos sobre nossas próprias, sobre nossas próprias práticas, sobre os desafios que nos são postos no plano da ação concreta. O contexto mutante em que vivemos nos indica caminhos que envolvem riscos (SANTA CATARINA, 1998, p. 106).

A Mostra do Projeto “60 anos do Mont’Alverne”, fez com que a escola recebesse um grande número de alunos vindo de outras escolas, jardins de infância do município e também de municípios vizinhos.

Os objetivos foram alcançados. Os alunos hoje podem falar de suas origens (colonização Alemã), da história da escola. Até mesmo os professores e gestores aprenderam muito sobre a história do município e da própria escola. Os depósitos foram revistados minuciosamente a procura de documentos e objetos que comprovassem os textos apresentados na revista e na Mostra. A história da escola foi conhecida através da Mostra, da Rádio Sintonia, Jornal A Comarca, RBS TV de Blumenau, TV Bela Aliança de Rio do Sul e da revista “60 Anos de Memórias do Mont’ Alverne” do projeto que foi distribuída gratuitamente a comunidade.

É possível afirmar, com certeza, que todos os objetivos propostos no início do ano letivo foram alcançados e de certa maneira superou as expectativas iniciais. Todo o corpo de funcionários, professores, alunos e grupos colegiados não mediram esforços para que este evento ficasse na memória daqueles que serviram de inspiração para a realização de todo o Projeto e visitantes da Mostra.

Para que possamos pensar em processos educativos foi necessário que a escola conhecesse profundamente a sua realidade, analisar os dados, índices de aprovação, reprovação, evasão escolar. Quando da re-elaboração do Projeto Político Pedagógico, avalia-se as demandas, estuda-se a comunidade em que a escola está inserida e ai então implementa-se o Projeto Político Pedagógico, com atividades elaboradas de acordo com a clientela da escola.

No final do ano de 2008, em reunião pedagógica, foi decidido que a escola deveria participar do Prêmio Nacional de referência em Gestão Escolar, ano base 2008. Seria um bom momento para analisar e avaliar o desempenho da escola, da direção, dos alunos, funcionários e dos professores. Fazer uma autoavaliação.

REFERÊNCIAS

MONT’ ALVERNE, Escola de Ensino Fundamental. **Plano Político Pedagógico**. Ituporanga, Santa Catarina, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

AS FUNÇÕES DA ESCOLA E OS SIGNIFICADOS DA REPROVAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ (SC) - UM ESTUDO DE CASO

Eli Andrade da Silva

Professora da Rede Municipal de ensino de Itajaí, (SC)
Consultora em Gestão Educacional.
E-mail: lola.eli@uol.com.br

Neusa Maria Sens Bloemer

Universidade do Vale do Itajaí,
Professora do Programa de Mestrado
em Gestão de Políticas Públicas
E-mail: neusabloemer@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa as representações sociais de gestores de escolas municipais e estaduais do ensino fundamental de Itajaí – SC. A pesquisa qualitativa utilizou como instrumentos metodológicos as entrevistas semi-estruturadas, cujos conteúdos foram analisados à luz da Teoria das Representações Sociais. Semelhante a outros estudos sobre a temática a presente pesquisa indica vários fatores evidenciados pelos diretores entrevistados como responsáveis pela reprovação dos alunos que freqüentam o ensino fundamental no município em pauta. Nestes estão os aspectos relativos ao contexto socioeconômico e familiar e o descompromisso de professores, bem como aspectos relativos à infra-estrutura da escola.

Palavras-chave: Gestor escolar. Reprovação. Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

É a escola o espaço privilegiado para a ocorrência da socialização, da incorporação de valores e atitudes, do discernimento sobre opiniões e desenvolvimento pessoal, da promoção da cidadania, ações estas que demandam a parceria entre pais e educadores quando se trata da formação de educandos.

Educar para a cidadania implica em pensar questões como pobreza, violência, desemprego, todos os problemas relacionados à estrutura social, mas também à falta de conhecimento, constituindo-se em desafio para os gestores públicos comprometidos com o desenvolvimento em termos sociais, econômicos, políticos, éticos e culturais. Enfrentar estes desafios implica, sem dúvida, em vontade política para promover políticas públicas educacionais que eliminem a evasão, a reprovação e multirrepetência (também denominada defasagem idade/série) dos alunos que freqüentam as escolas públicas.

O fenômeno da reprovação exige que se avaliem as condições da escola em relação ao seu desempenho e ao de seus alunos. A avaliação é um instrumento cujos resultados expressam o desempenho dos alunos, mas também da gestão escolar, importantes elementos para o planejamento da escola e da gestão da sala de aula.. Neste sentido a avaliação torna-se uma excelente aliada para organizar a gestão pedagógica de uma escola. Portanto, quando se avalia a *performance* dos alunos compreende-se, de uma forma mais ampla, que se trata de um instrumento a serviço do conhecimento, que tem como objetivo a melhoria do ensino e da escola.

O diagnóstico do rendimento escolar dos alunos de uma escola e os significados a eles atribuídos permite, entre outros propósitos, identificar as causas de seus sucessos ou fracassos, fundamental para que se planeje e implante programas e ações que visem à obtenção de resultados que atendam aos reais objetivos da instituição escolar.

O CONTEXTO DA PESQUISA, O PERFIL DOS ENTREVISTADOS E A METODOLOGIA

O município de Itajaí localizado no litoral norte de Santa Catarina a cerca de 90 quilômetros de distância da cidade de Florianópolis, capital do Estado. A cidade conta com mais de 147 mil habitantes (IBGE, 2000). Possuía em 2007 uma matrícula de 26.782 alunos matriculados no ensino fundamental distribuído nas três redes de ensino: rede estadual com 14 escolas e 4.879 alunos; a rede municipal com 39 escolas e 17.454 alunos, enquanto que a rede particular compõe-se de 12 escolas, com 4.449 alunos (INEP, 2007). Revelando que a rede municipal é que concentra o maior número de alunos do ensino fundamental.

Este trabalho compõe-se de um relato empírico e descritivo no qual se apresenta as concepções que norteiam as práticas de diretores quanto à reprovação de seus alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada com cinco gestores² dos quais dois atuavam em escolas estaduais e três em escolas municipais do ensino fundamental de Itajaí. O grupo entrevistado é predominantemente feminino (80%), com idades entre 29 e 52 anos, todos com nível superior, formados em Pedagogia. Trata-se de um grupo que tem entre seis a 21 anos de docência. O tempo no cargo de gestor escolar varia de um ano a três anos. Todos são efetivos nas respectivas redes de ensino e estão no cargo por indicação política.

² Participaram desta pesquisa os diretores das seguintes escolas, identificados a seguir: A (Diretor da Escola Básica Estadual Ary Mascarenhas Passos); B (Diretor da Escola Básica Estadual Carlos Fantini); C1 e C2 (Diretores da Escola Básica Municipal) CAIC; D (Diretor da Escola Básica Municipal Antonio Ramos).

Quanto à capacitação em gestão escolar para exercer a função de diretor entre os da rede estadual, 100% dos entrevistados realizaram curso específico, enquanto na rede municipal, apenas um tem esta formação.

Os diretores entrevistados foram agrupados, utilizando-se a distinção entre as escolas estaduais e municipais. As entrevistas semi-estruturadas (Minayo, 2000) foram realizadas, individualmente, com os diretores nas respectivas escolas na qual trabalham e tiveram a duração média de 60 minutos.

As falas dos entrevistados foram gravadas e posteriormente transcritas a fim de se proceder a análise das mesmas. Esta metodologia tem como objetivo identificar os significados atribuídos ao fenômeno da reprovação ancorada na teoria das representações sociais desenvolvida contemporaneamente por Moscovici e outros estudiosos que atribuíram às representações sociais o sentido de “modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 2003, p.26).

De acordo com Moscovici (2003) ao formar a representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, deve constituir-lo e reconstruir-lo em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico em que está inserido. Assim, as representações sociais por tratar-se de elaborações mentais socialmente construídas orientam o comportamento e paralelamente possibilita a comunicação entre os membros de uma dada sociedade.

Em outros termos as “representações sociais nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma definitiva” (JODELET, 2001, p.17). Assim compreendendo estas são de grande valia para a interpretação da realidade em análise, ou seja, as práticas de diretores pautadas por suas concepções sobre a reprovação no processo ensino-aprendizagem no sistema escolar.

Por outro lado, este método exige que se esteja atento às possíveis contradições eventualmente expressas nas falas contrariando as práticas dos próprios informantes. Para superar esta dificuldade, utilizou-se a observação participante, técnica antropológica, que implica na abordagem das relações que se estabelecem num dado contexto. Assim, “o primeiro fio da lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem” (BRANDAO, 1984, p. 12). Nesta, o pesquisador deve ter como procedimento saber ouvir, escutar, observar, fazendo uso de todos os seus sentidos com o objetivo de captar as significações atribuídas

pelos sujeitos da pesquisa no contexto específico, lembrando com Geertz (1978, p.15) que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, [e assume] a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, à procura do significado.”

DESENVOLVIMENTO

A trajetória de um aluno pode representar o sucesso como afirma Grosbaum *et al.* (2001) quando a escola promove a aprendizagem de todos os seus alunos priorizando na gestão da escola, a dimensão pedagógica do trabalho escolar, de modo a cumprir a função social dessa instituição.

Se por um lado, o fracasso escolar se deve a um conjunto de fatores, não se pode deixar de mencionar que a repetência não se trata de um ato isolado no qual apenas o aluno é responsável. Assim como a aprovação, a repetência é um dos indícios sobre o andamento do processo ensino/aprendizagem cujo sucesso ou fracasso dependem de um conjunto de atores sociais sejam eles gestores administrativos, diretores de escola, professores, alunos e pais. Assim, quanto maior o número de alunos repetentes em uma dada escola, maior a necessidade de se identificar as causas destes resultados consultando-se os atores envolvidos no ato de ensinar e de aprender.

As funções da instituição escolar compreendidas diversamente pelos gestores escolares que a entendem como um espaço se destina a desenvolver habilidades e transmitir conhecimentos aos alunos para que possam se inserir no mercado de trabalho, ou, ainda, na sua concepção a escola deve promover o desenvolvimento integral do educando enquanto ser social. São estas compreensões que de alguma forma norteiam as práticas dos gestores entrevistados:

É o lugar onde ele vai ter aprendizagem. Vai aprender para a vida. É um local em que eles gostam. Estão sempre aqui dentro. Realmente, eles gostam deste ambiente escolar. É o local em que a gente prepara o aluno para a sociedade. Têm alunos que vem obrigado. Porque o professor não conquista. O professor tem que buscá-los. (Diretora D).

Para conseguir um emprego. Só para isto. Os pequenos não, eles gostam é de correr. O significado da escola para os pequenos: para uns a escola é bom, mas para outros a escola é um castigo. Eles vêm para brincar, não querem assumir compromisso [...]. Então pra muitos ainda tem aquela sedução que vou aprender, eu vou mudar a história da minha vida. Os alunos de 1ª a 4ª série vem para a escola para

aprender (Diretora A).

Para além do que pensam sobre as funções da escola, os gestores também idealizam a escola que gostariam de gerir, como expressam:

Um lugar onde tudo se complementasse, espaço físico adequado; profissionais competentes, alunos e comunidades envolvidas. (Diretora B).

Aquela que conciliasse o pedagógico com o administrativo e conseguisse envolver a comunidade [...]. Para mim, o maior entrave da escola é a prestação de contas; a parte financeira é o que atrapalha. Deveria ter alguma coisa, órgão que tirasse isto da escola. [...] Porque se tu fores pedir alguma coisa para a escola, ninguém apóia. Dizem que isto é dever do Estado. É responsabilidade do governo. Eles não estão errados. Eu pergunto onde estão os olhos do governo para isto? Não tem. Infelizmente, a escola ainda é número. Só número para o governo. [...] a escola pública é de péssima qualidade (Diretora A).

Ao identificar as dificuldades encontradas para gerenciar uma escola, os diretores das escolas estaduais apresentam dificuldades para conciliar a parte pedagógica, administrativa e financeira. Esta dificuldade em parte se deve à falta de capacitação específica para a função, por vezes, compreendendo-a apenas como lugar em que se é somente educador e autoridade. Neste sentido, apresentam dificuldades para desenvolver a função do gestor escolar, conduzir os destinos do empreendimento-escola com a finalidade de buscar a qualidade dos serviços prestados com eficiência e eficácia.

Ao serem indagados sobre as principais dificuldades encontradas na escola durante a sua gestão, os diretores das escolas estaduais mencionaram um conjunto de fatores: a falta de entrosamento entre os professores; a falta de comprometimento de alguns profissionais tornando-se professores faltosos, a formação de grupinhos e muita fofoca; falta de dinheiro e dívidas deixadas pela gestão anterior.

Outra questão é o entrosamento entre os professores que faltava muito. [...] falta de motivação dos professores. Baixo alto estima deles (Diretor A).

Atribuíram, ainda, às famílias a responsabilidade pela deficiência na aprendizagem dos alunos, porque no seu entender perderam os valores e responsabilizam a escola pela educação de seus filhos.

Alguns alunos não querem nada, não sei se é reflexo de casa, falta de compromisso em casa, de responsabilidade, então eles não têm muito disso também. Não tem responsabilidade nenhuma com o caderno com a fome dos filhos, não sabe nada, é desarmonizada. [...] A falta de limite dos alunos inclusive dos pais. Os pais vinham na escola

discutir, bater boca comigo, com os professores. Até coloquei uma placa aqui na frente da escola sobre: “Desacatar o funcionário público implica em processo...”. E falo: se é para discutir, pode fazer lá fora da escola, porque senão, eu processo, chamo a polícia. A falta de limites dos alunos se pode ver porque eles chegam à hora que querem, saem à hora que bem entendem. Não trazem materiais, livros, quebram, estragam e danificam o patrimônio público (Diretora A).

Grandes problemas podem ser um pouco de dificuldades na aprendizagem dos alunos. E hoje em dia, em nossa cidade, a aprendizagem está ficando para trás. Falta de compromisso dos pais e até mesmo dos próprios alunos. Os pais não cobram mais. Estão trabalhando, quando saem os filhos estão dormindo e quando chegam também. Têm pais que não vêem os filhos. Nem é falta de comprometimento dos pais é falta mesmo de tempo. Têm que dar tudo para eles, comida roupa e tal. Eles têm que trabalhar e a escola vai ficando um pouco para trás (Diretora D).

Percebe-se que a escola além de ensinar tem também para esses alunos o dever de educar e de impor limites. Na falta dos pais ou responsáveis observa-se que muitas vezes a escola se torna responsável pelo gerenciamento da vida destes alunos, porque a família que deveria ser referência para a criança ou adolescente devido aos problemas sociais, culturais, econômicos pelo qual a família está passando, não possuindo recursos suficientes para transmitir a base da formação como os princípios, valores, higiene, cultura, afeto, amor, etc. Constatou-se que muitas famílias estão ausentes na principal fase da formação das crianças e adolescentes. Com esta deficiência a escola procura preencher esta brecha que a família não consegue dar conta. Trazendo então grandes conseqüências para a escola, porque esta assume o compromisso de educar além da formação, desenvolvendo os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e físicos.

Por outro lado também a escola sozinha não dá conta de educar e ensinar. Dessa forma a escola torna-se muitas vezes, responsável pelo sucesso ou pelo fracasso das crianças e adolescentes na vida social.

Estudos nacionais e internacionais encontraram evidências de que a participação das famílias influencia o desempenho acadêmico dos estudantes. Também apontam que o envolvimento da família faz a diferença na promoção do sucesso escolar para toda criança de qualquer idade. O envolvimento familiar na vida escolar traz atitudes, valores, boa relação escola-família, e responsabilização pela aprendizagem.

Também apontam que quando há envolvimento e participação da família surgem resultados como: melhor desempenho na leitura; maior desenvolvimento da linguagem; mais

motivação; comportamentos pró-social; e hábitos de qualidade nos trabalhos.

Considerando o contexto no qual se desenvolveu o presente estudo, identificou-se as carências de um sistema educacional pouco comprometido com as transformações sociais. Assim, o diretor questionado sobre a necessidade ou não de reprovação identificou entre os problemas de ordem social, por exemplo, a prática da transferência de alunos de uma escola para outra, por falta de emprego para os pais, ou falta de habitação. Com clareza sobre as dificuldades socioeconômicas das famílias o gestor, no caso, se posiciona relativizando o ato de reprovar.

Sou a favor da reprovação. Mas, desde que haja reformulação na metodologia. Mesmo professor mesma avaliação, mesmo método. Não concordo (Diretora B).

Nas escolas municipais, os diretores têm outro posicionamento a respeito:

Existem casos extremos que se faz necessário a reprovação. Uma das coisas que se discute é a recuperação paralela sobre a recuperação de conteúdos e não de notas. A reprovação só em últimos casos. A nota para eles professores é importante. As notas para os alunos é importante. Às vezes o aluno só aprende no final do ano. No começo ele era nota 2,0 agora ele venceu e ele pode ser aprovado. Então porque reprovar? As notas é que interferem na aprovação, ou melhor, no resultado final (Diretora D).

É constante a preocupação da comunidade educativa: pais, professores, coordenadores, diante do desempenho escolar dos alunos que apresentam notas baixas, produções insuficientes, avaliações fracas e um total desinteresse às propostas da escola.

Perrenoud (1999) aborda a avaliação entre duas lógicas: a tradicional (normativa) a serviço da seleção, onde se cria a hierarquia da excelência, nesse processo o professor classifica, castiga, diferencia os melhores e os piores; e a emergencial que está a serviço das aprendizagens, está considera que todo aluno é capaz de aprender.

Segundo Luckesi (2000), a prática atual de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico. Deduz-se de suas palavras que, o ato de avaliar não é reflexivo, tendo o objetivo de reprovar ou reprovar.

Se, por um lado os gestores identificam a falta de comprometimento dos professores no ato de ensinar, por outro, se confere que há pouco espaço para desenvolver este comprometimento, na medida em que não há planejamentos coletivos nas ações da escola:

Nas férias, nós diretores, norteamos as principais atividades para a

escola; fizemos em forma de apostila. No segundo momento, foi feito o planejamento com todos os diretores, professores e especialistas. Foi socializado o que norteamos e discutido com todos. Os pais e alunos não participaram (Professora C1).

Não há, portanto uma gestão compartilhada na qual o envolvimento de toda a comunidade escolar na elaboração coletiva do planejamento escolar possibilitaria mobilizar não apenas os professores, mas também as famílias que poderiam compreender do que se tratam as atividades escolares dos seus filhos.

Nesse processo há que se ter um diretor escolhido entre seus pares, o que não vem ocorrendo nas escolas públicas do município de Itajaí. Entretanto, há que se ter clareza, como alerta Demo (2002) um diretor não pode apenas ser eleito, é preciso ter competência em termos de projeto pedagógico; atuar democraticamente incluindo os pais de alunos e a comunidade circundante para controlar, exigir e cobrar resultados satisfatórios do processo ensino/aprendizagem. Entretanto, nesse envolvimento da comunidade há que se estar atento para que não se transfira as responsabilidades da escola para a comunidade, desresponsabilizando o estado de suas funções, preconizadas pela Constituição brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os fenômenos que ocorrem no interior da escola auxilia nas orientações que visem à construção de uma sociedade justa e igualitária na qual as diferenças sociais devem ser eliminadas ou minimizadas no reconhecimento dos direitos dos cidadãos, entre eles um ensino digno.

O presente estudo ao identificar as concepções e práticas de diretores de escolas sobre a compreensão que tem do fenômeno da repetência e a sua relação com a gestão escolar, identificou no conjunto de fatores as interferências oriundas da família, postura do aluno, do professor e da escola. No conjunto, estes atores sociais apresentam expectativas sobre o conhecimento e o aprendizado por vezes, divergentes em relação às funções da escola o que dificulta o atendimento dos objetivos propostos pela escola e pela própria família ou comunidade.

Por tratar-se de escolas situadas no mesmo município os aspectos relacionados às condições sócio-econômicas dos bairros periféricos se assemelham. Neste sentido, não há diferenças significativas entre as escolas estaduais e escolas municipais no conjunto das suas dificuldades, o que revela também que tanto o governo municipal, quanto o estadual tratam

igualmente com pouco apreço a educação.

Em síntese a educação escolar ao estimular a descoberta de novos conhecimentos apresenta oportunidades para os alunos em termos de realização pessoal. Este objetivo, entretanto, só pode ser atingido com o comprometimento de todos os atores sociais do processo ensino/aprendizagem, cujos profissionais qualificados e envolvidos com o processo sentem-se gratificados com os resultados obtidos. Nessa perspectiva, contagiam os alunos que se apaixonam pelo aprender, e envolvem os pais que passam a compreender a necessidade da parceria com a escola para o sucesso de seus filhos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil de 05/10/1988**. Brasília: Senado federal, secretaria de edições técnicas, 2004.

BRASIL-MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira– INEP**. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 mar. 2006.

Demo, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem** - A dinâmica não linear do conhecimento. Atlas, São Paulo, 2002.

GEERTZ. C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GROSBAUM, M. W. et al. **Progestão**: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola? Módulo IV. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

INEP, 2007). INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/censo/basica/dataescolabrasil>>. Acesso em 30 maio 2007.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. 1997. **Educação & sociedade**, ano XX, n. 67, Ago. 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed., São Paulo. Cortez, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO EM SANTA CATARINA: IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Almir Paulo dos Santos

Licenciado em Filosofia, Doutorando em Educação
UNISINOS – São Leopoldo RS
Grupo de Pesquisa OBSERVATÓRIO (Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle)
E-mail: almirpaulo@yahoo.com.br

Valdecir Soligo

Licenciado em História, Doutorando em Educação
UNISINOS – São Leopoldo RS
Grupo de Pesquisa OBSERVATÓRIO (Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle)
E-mail: valdecir_soligo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Tratar-se-á da gestão escolar de educação básica, numa perspectiva democrática como desafio a ser pesquisado pelas políticas educacionais. A característica principal de análise e considerações é a defesa de uma realidade educacional brasileira de participação coletiva.

Historicamente o terreno da democracia sempre foi movediço, representando interesses e ideologias, tendo por objetivo o caráter técnico-científico de poder, como também, a construção coletiva dos processos de gestão da educação. Isto se faz notar porquanto as políticas educacionais sempre foram influenciadas por organismos internacionais.

Neste aspecto, é perceptível que na atualidade, a educação brasileira é seguidamente analisada por comparativos e parâmetros internacionais que operam como padrões estabelecidos, exigindo desempenhos semelhantes ao globalizado, muitas vezes sem considerar as diversidades sociais e econômicas.

É por este ângulo que grande parte das políticas públicas de educação é analisada pelo desempenho econômico, entre os diversos níveis de competições internacionais. Isto reflete na construção dos sistemas de ensino, não se mostrando indiferente no Estado de Santa Catarina.

É neste contexto, que os sistemas educacionais foram se constituído e que direcionam suas políticas educacionais. Pesquisar a formação dos sistemas municipais de ensino em Santa

Catarina é o caminho que vamos percorrer, com o intuito de análise enquanto gestão democrática da educação. Neste aspecto, os municípios que compõem os sistemas de ensino apresentam uma gestão democrática? Como é a gestão dos municípios que são orientados pelos conselhos municipais? Estes questionamentos estão aqui colocados, enquanto hipóteses de investigação, servindo de referência para a pesquisa.

Num primeiro momento, vamos constituir um Banco de Dados, com o intuito de identificar quais os municípios de Santa Catarina, que possuem sistemas municipais de ensino e quantos apresentam conselhos municipais de educação. Banco de dados que servirá de referência a debates como para o direcionamento da pesquisa. Neste momento, o banco de dados está composto, por mais de 50 leis de criação dos Sistemas Municipais catarinenses. Nesta caminhada, de criação e formação do banco de dados, o grupo de pesquisa Observatório, coordenado pela Prof. Dra. Flávia Werle, em conjunto com UNISINOS, tem prestado apoio, principalmente com a experiência vivenciada no Estado do Rio Grande do Sul, sobre a criação do banco de dados com os municípios que compõem os sistemas municipais de ensino, trazendo uma experiência significativa, para as políticas públicas, como também para o campo da Educação, suscitando novas pesquisas e principalmente identificando vários aspectos da Gestão dos Sistemas Municipais.

CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DE SANTA CATARINA E A ORIGEM DOS MUNICÍPIOS

Entre os séculos XVI e XVII em Santa Catarina, verifica-se que suas terras, serviram de apoio às expedições de navegantes e exploradores, tornando-se uma das passagens de soldados na disputa de terras no Rio Grande do Sul, por portugueses e espanhóis, tendo enquanto período de duração, cerca de 30 anos. Com o tratado de Santo Ildefonso, em 24 julho de 1778, entre a Coroa de Portugal e Espanha, estabelecendo os limites de seus domínios na América e na Ásia, a Ilha de Santa Catarina, volta a ser de domínio Português. Até 1709, as terras de Santa Catarina, ficaram sob a jurisdição da Capitania do Rio de Janeiro. Neste mesmo período, foi criada a Capitania de São Paulo, e as terras de Santa Catarina, ficaram ligadas a essa capitania até 1748, sendo criada a Capital de Santa Catarina tendo como nome Desterro.

Segundo os historiadores,

Desta forma, Santa Catarina ficou subordinada diretamente aos Vice-Reis do Brasil. Eram esses que concentravam em suas mãos a grande autoridade administrativa e judiciária aos quais subordinavam os capitães-generais. Santa Catarina constituiu-se

no posto avançado da soberania portuguesa na América do Sul. As razões são principalmente de ordem política. Tendo-se em vista a recente fundação da colônia de Sacramento e a conseqüente necessidade de dar-lhe cobertura estratégico-militar para o litoral (SANTA CATARINA, 2005).

A colonização de Santa Catarina tem como um dos pressupostos fundamentais a rota comercial que ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo e Rio de Janeiro, de iniciativa governamental, como também por companhias particulares, motivadas por fatores econômicos. A desocupação das terras onde viviam índios e caboclos, era necessária, pois mantinha certa segurança em não ser atacados por estes nativos, mas também a necessidade de assentar um importante contingente de mão-de-obra que chegava da Europa no século XIX. Os Açorianos foram instalados no litoral Sul de Santa Catarina no período de 1748 a 1756, tendo como experimento a primeira iniciativa de colonização de pequena propriedade.

Nessa época, o modelo econômico que existia era o predominantemente rural, em conformidade com o todo do Brasil, com a devida dependência portuguesa, considerado agro-exportador. Em 1828 chegaram os alemães e logo após em 1835 os italianos, desenvolvendo um grande empreendimento nas colônias de Santa Catarina, com base artesanal, e a diversificação dos processos agrícolas. Os alemães de se envolveram na atividade industrial, nas áreas têxteis e de equipamento, nas regiões, hoje se localizam em Joinville e Blumenau. Os Italianos, situando-se na região sul do Estado, próximo ao litoral (hoje, Urussanga, Criciúma e Nova Veneza), tiveram destaque na produção agrícola e comercial. Com a vinda do Ítalo-brasileiro do Rio Grande do Sul, a partir de 1910, ocorre a povoação das áreas marginais dos Vales dos rios do Peixe, Uruguai e o médio Extremo-Oeste catarinense. Vale destacar, que os Açorianos, que predominaram no litoral, além das atividades de subsistência, mantiveram continuidade com a tradição pesqueira, favorecido com isso a construção naval.

É nesses locais que os Europeus se instalam, que surgem com o passar do tempo os municípios que compõem o Estado de Santa Catarina. O primeiro município foi o de São Francisco do Sul em 1660, tendo até 1800, somente mais três municípios, o de Laguna 1714, Florianópolis 1726 e o de Lages 1770. Dentre o período de 1800 a 1900, mais 17 municípios são criados e de 1900 a 1950 surgiram mais 27 municípios.

A criação dos municípios não obedece a uma linearidade, mas temos enquanto referencial de criação dos municípios no sentido litoral para o interior do Estado. Denota-se nesse aspecto a evolução político-administrativa do Estado. Avançando um pouco mais, nas décadas de 1950 a 1960, foram se constituindo mais 121 novos municípios. De 1970, até a Constituição Federal de 1988, foram criados mais dois municípios. Somente após a

promulgação da Constituição de 1988, surgiram mais 124 municípios novos, compondo na totalidade no Estado de Santa Catarina 293 municípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse breve relato sobre a formação dos municípios catarinenses, apontando algumas possibilidades de investigação, principalmente com vinda da imigração européia, ocasionando uma expansão econômica, política, social e educacional, enquanto possibilidade de formação dos sistemas municipais catarinenses a pesquisa tem enquanto aspecto metodológico: entrevista com secretários e secretárias municipais de educação; coleta de dados, principalmente aquela que compõe as leis de criação dos sistemas municipais, para a formação do banco de dados, identificando os municípios catarinenses que dispõem de sistema municipal de ensino e os que não apresentam.

A partir da realização da coleta de dados e análises bibliográficas, passaremos a escrever e desvelar o problema de investigação do objeto da pesquisa, e as diversas fases de implantação das políticas educacionais em Santa Catarina.

Assim, acontecerá a sistematização dos dados, como também a análise dos materiais coletados e uma delimitação junto à orientação sobre a possibilidade de abrangência do projeto de pesquisa. É importante ressaltar que os materiais coletados sempre serão fundamentados a luz das referências bibliográficas pesquisadas e a produção de algumas conclusões acerca da temática elencada.

Neste contexto, as análises das leis que compõem os sistemas de ensino, têm a possibilidade de identificar a gestão, enquanto pressuposto teórico de análise e a participação da comunidade na criação das leis, como também enquanto gestão educacional. Estes procedimentos nos indicam que os municípios que compõem os sistemas municipais de ensino, podem apresentar uma gestão democrática ou não.

Importante se faz perceber, no curso da investigação, se as leis que compõem os sistemas municipais tiveram a participação da comunidade, como também se essa participação ainda se encontra presente nos vários aspectos da gestão.

Outro aspecto a ser avaliado na legislação que compõem os sistemas municipais de ensino durante a pesquisa, é a gestão dos sistemas de ensino municipal, enquanto pressuposto de autoridade, distante de uma gestão democrática. Juntamente para detectar a possibilidade de poder ou poderes estabelecido(s), surgindo os sistemas municipais, simplesmente pela necessidade da descentralização de um poder, através de um regime de colaboração entre

Estado e Municípios, que nunca ocorreu de fato, somente enquanto promulgação de legislação, favorecendo índices de controle ideológico globalizante que ainda estão interferindo no processo educacional, tanto nacional, como estadual.

Isso nos indica que o XXI Simpósio Catarinense de Administração da Educação, fomentará vários caminhos de ampliação, tanto do projeto, como também para o grupo de pesquisa do Observatório da UNISINOS e seus participantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **A administração da educação: poder e participação.** Educação e Sociedade. São Paulo, n. 2, jan. 1979.

BASTOS, J.B. **Gestão democrática.** Rio de Janeiro: D.P. & A Editora, Biblioteca Anpae, 2002.

BRUNO, L. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo.** In. OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação.* Petrópolis: Vozes, 1997, p. 15-45.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia.** São Paulo: Cortez, 1986.

WERLE, Flávia Obino Correia. **Educação.** Porto Alegre, v. 31, mai./ago., 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **O nacional e o local.** Bragança Paulista/SP: Universidade de São Francisco, 2005.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Aurélio:** Dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, N.S.C. **Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades.** *Em Aberto.* Gestão escolar e formação de gestores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 17, n. 72, jun. 2000.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã: uma aula sobre autonomia da escola.** São Paulo: Cortez, 1992.

História de Santa Catarina. Site do Governo do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.sc.gov.br/conteudo/santacatarina/historia/paginas/14municipios.html>. Acesso em 19 de agosto de 2005.

LOBO, T. **Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.74, ago/1990, p. 18-36.

OLIVEIRA, C. **A Municipalização do ensino brasileiro.** In: OLIVEIRA, C. et al. A Municipalização do ensino no Brasil: algumas leituras. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina.** Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Líber Livro, 2007.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: Estrutura e sistema.** 7. ed., Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios.** Educação & Sociedade, ano XX, n° 69, Dezembro de 1999, p. 119-136.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Censo escolar.** Florianópolis, 1991-2001, 1996-2002 e 1992-2002.

_____. **Matrícula inicial.** Florianópolis, 1989-1999 e 1980-2000.

_____. **Plano Estadual de Educação 1969/1980.** Florianópolis, 1969.

SCHMIDT, W. **A Municipalização do ensino fundamental em dois pequenos municípios rurais de Santa Catarina: Anitápolis e Santa Rosa de Lima (1987 a 1995).** São Paulo, 2000. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica.

VALLE; MIZUKI; CASTRO. **Democratizar, descentralizar, municipalizar:** a expansão do ensino fundamental catarinense. Cadernos de Pesquisa, vol. 34 n. 121. São Paulo; jan/2004.

**GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS, PARTICIPATIVA,
PEDAGÓGICA, DE PESSOAS E DE SERVIÇOS E RECURSOS DA EEB
PROFESSOR HENRIQUE DA SILVA FONTES – RIO DO SUL/SC**

Claudete Maria Schüssler de Souza

Assessora de Direção

E-mail: eebhf@hotmail.com

Jean Patrick Cani

Assistente Técnico Pedagógico

E-mail: jpcani@msn.com

Roseli Kuhnen

Diretora da Escola

E-mail: roselikuhen@gmail.com

Vanessa Voigt de Andrade

Assistente Técnico Pedagógico

E-mail: psideandrade@bol.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta, de forma concisa, a gestão de resultados educacionais, a gestão participativa, gestão de pessoas e gestão de serviços e recursos da Escola de Educação Básica Professor Henrique da Silva Fontes da cidade de Rio do Sul/SC. As abordagens aqui elencadas são uma releitura do conteúdo do formulário preenchido pela instituição ao participar do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar ano base de 2008 que destacam o compromisso da comunidade escolar em ações democráticas participativas visando contribuir para a efetiva cidadania.

Palavras-chave: EEB Professor Henrique da Silva Fontes. Gestão de Resultados Educacionais. Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

A Escola de Educação Básica “Professor Henrique da Silva Fontes”, situada na Rua Jacó Finardi, nº 1550, no Bairro Canta Galo, no município de Rio do Sul - SC foi criada de acordo com a lei nº 3769, de 17 de dezembro de 1965.

No decorrer de sua história, a escola passou por ampliações recebendo equipamentos para laboratório de ciências, física, química e biologia com materiais modernos para experiências e pesquisas, melhorando a qualidade do ensino.

A biblioteca também passou por diversas reformulações sendo informatizada, onde se encontra um acervo com mais de 5.000 (cinco mil) exemplares disponíveis aos educandos.

No ano de 2006 uma nova modalidade de ensino começou a ser oferecido aos alunos, o curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, na área da construção civil, habilitando os alunos em Técnico em Edificações, além da formação regular no Ensino Médio.

Hoje a escola conta com aproximadamente 51 funcionários todos habilitados na sua área, lecionando para os 1.200 alunos. A Escola conta com dois novos laboratórios de informática, um com 20 microcomputadores e o outro com 10. Além de salas ambientes de Artes e Educação Física. Atende alunos oriundos de todos os bairros da cidade, bem como de várias cidades vizinhas, dos mais diferentes níveis sociais.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EEB PROFESSOR HENRIQUE DA SILVA FONTES

“A Escola precisa encaminhar seu trabalho por duas vias de compreensão: a própria especialidade de se encarar, em si mesma e nas relações que mantêm com os estudantes e professores” (Equipe Pedagógica).

A educação é um processo de socialização de conhecimentos específicos, historicamente construídos, veiculados de forma democrática e crítica, privilegiando a vivência e a elaboração de um novo conhecimento como base para a superação do individual a fim de proporcionar a compreensão da totalidade, transformando os indivíduos em cidadãos cientes de sua importância, de serem constituídos por um processo histórico-social, mas que também constroem este mesmo processo, sendo responsáveis pelas mudanças necessárias à sociedade que ele pertence, desta forma a Escola de Educação Básica Professor Henrique da Silva Fontes vê-se fundamental neste processo de construção de um cidadão crítico, capaz de conhecer as estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais e científicas da sociedade e,

toma como base algumas concepções para este processo. Dentre as concepções norteadoras desta prática podemos explicar as seguintes:

A concepção de homem-cidadão é um ser sujeito de suas relações que dá condições de construir sua existência, buscando na escola a base do saber científico para sua formação integral (social, política e econômica).

A concepção de mundo-sociedade como lugar onde o homem-cidadão através das interações sociais busca a harmonia, que propiciará o resgate dos valores imprescindíveis na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

Como dito anteriormente a função da escola é complementar o pedagógico e o social. O pedagógico visa dar condições para desenvolver o homem íntegro considerado como sujeito da história. A função social da escola “busca instrumentar os educandos para que os mesmos se apropriem do saber acumulado e desta forma possam produzir um novo saber capaz de transformar as relações sociais do qual ele é partícipe” (Proposta Curricular - SE, pág. 85 - 1998).

As relações pedagógicas não se circunscrevem apenas no restrito ambiente da sala de aula, mas ao ambiente geral da Unidade Escolar podendo influir na mudança de relações sociais.

Adequar a transmissão do conhecimento à vivência dos educandos, através de diagnósticos, adotando práticas pedagógicas de modo a tornar os conteúdos significativos bem como a valorização das ações efetivas e cooperação mútua.

A proposta é uma Escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e construção de conhecimento e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimos de cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação da escola estabelece os seguintes princípios: igualdade de condições para o processo e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em instituições oficiais, ressalvando o disposto no art. 242 da Constituição Federal; gestão democrática do ensino, na forma da Lei Complementar e da legislação específica; valorização dos profissionais da educação; valorização da experiência extra-escolar; promoção da interação escola, comunidade e movimentos sociais; promoção da justiça social, da igualdade e da solidariedade; respeito à liberdade, aos valores e capacidades individuais, apreço à tolerância, estímulo e propagação dos valores coletivos e comunitários e defesa do patrimônio

público; valorização das culturas local e regional catarinense; vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, valorizado o ambiente sócio-econômico-cultural catarinense.

As relações na escola devem partir do real, do que é, o seu “ser” e “fazer”, analisando sua realidade, suas possibilidades e suas conquistas. As interligações entre os conceitos comuns e científicos devem provocar a sustentação e a amplificação dos conhecimentos.

O primeiro passo é avaliarmos o que somos. Avaliação de nossas ações e metas objetivando sempre o que queremos vir a ser.

A motivação, mola mestra do saber e do fazer deverá ser a aliada de todos os envolvidos, principalmente dos professores.

Elaborar projetos que envolvam toda a comunidade, partindo do real, e que através de debates, reuniões, palestras, seminários, atividades culturais, pesquisas, experiências resulta reestruturação e a ampliação de saberes e mudanças de comportamento.

A formação continuada dos professores se faz necessária além de reuniões pedagógicas, seminários, discussões entre os profissionais da educação para o desenvolvimento das atividades docentes.

Muitos de nossos projetos só são viáveis com o apoio de instituições da comunidade como: Conselho Tutelar, Promotoria Pública, Delegacia da Mulher, Conselho Deliberativo, APP, Prefeitura Municipal, GERED (Gerência Regional de Educação), Secretaria de Saúde, Corpo de Bombeiro, Polícia Militar e Ambiental, UNIDAVI, Entidades de Classes, JCI, SESI, SENAI, SESC e outros. Por isto sempre estamos em busca destas parcerias.

Quantos aos Projetos Pedagógicos, são realizadas, bimestralmente, reuniões para sua avaliação, onde membros do grêmio estudantil e Associação dos Pais e Professores são convidados a participarem.

No que se refere ao rendimento escolar, nos últimos três anos a escola busca, através do Projeto Série, as taxas de aprovação, reprovação e abandono, realizando registros, análises e discutindo com os professores e alunos, buscando nesta discussão um incentivo para o estudo elaborando de forma conjunta sugestões que despertam o hábito de estudo. Aprovação depende de um conjunto, mas principalmente, da vontade e empenho de cada aluno em estudar.

Para controlar a frequência dos alunos é feito um registro diário por parte do representante da turma, onde este aluno possui um diário de frequência e, quando o aluno, colega de classe, tem duas faltas consecutivas ele apresenta a direção, e a mesma informa aos pais. Quando há mais de 5 faltas é feito o registro no Projeto APOIA. Ocorrem,

bimestralmente, discussões com os alunos, destacando a importância da frequência escolar para sua aprovação.

O uso dos resultados de desempenho escolar (IDEB) é exposto no mural da sala dos professores e é discutido na reunião de início de ano letivo, onde se estabelece, através das sugestões dos professores, um plano de meta de melhoria.

Com relação à satisfação de alunos, pais e professores é feito no final de cada bimestre um conselho participativo com os alunos e assistentes técnicos pedagógicos onde é registrado a satisfação dos alunos com relação às práticas pedagógicas dos professores. Toda a discussão entre assistentes técnicos pedagógicos e alunos é mantida de forma anônima, jamais sendo relatado o nome específico de qualquer aluno, quanto às queixas, críticas e elogios destes aos professores, é papel do assistente técnico pedagógico observar o que é de comum acordo ou quando se trata de algo individualizado (particular), conseqüentemente, o que foi discutido é levado à direção, sempre mantendo o sigilo dos alunos e, após, é levado, pela própria direção aos professores em uma reunião com os professores, porém, quando se trata de algo particular, inviabilizado de ser tornado coletivo nesta reunião, a direção expõe individualmente a cada professor o que foi relatado pelos alunos. Aos pais é levantando na Assembléia de Pais que acontece sempre no mês de março e na entrega dos boletins nos 4 bimestres. Com os professores é discutido nos encontros pedagógicos.

Nosso Projeto Político Pedagógico é reformulado anualmente com a participação de todos os membros da comunidade escolar, neste momento são discutidas, a missão, os valores, os objetivos, as metas e estratégias propostas pela escola.

Ao tratar-se de avaliações há uma permanente análise do processo pedagógico tanto a nível cognitivo (rendimento escolar embasado no currículo e conteúdo), quanto em nível de Unidade Escolar. Neste sentido, avaliação é um momento que questiona a efetiva aplicabilidade do plano e bem como a qualidade do ensino, resguardando a autonomia dos agentes avaliadores; porém considerando democraticamente as intenções e decisões do coletivo no seu agir profissional. Portanto é objetivo da avaliação investigar os conhecimentos que o aluno traz para a sua sala de aula, as suas reais necessidades, como o compromisso de sua ampliação, trabalhando o conhecimento científico e tecnológico, superando o senso comum; além de possibilitar a identificação das diferentes formas de apropriação dos conceitos científicos elaborados pelos alunos, observando sucessos e defasagens na aprendizagem. Para os professores é uma ação imediata e mais efetiva, como mediador, recuperando os conhecimentos necessários de maneira mais significativa e paralelamente aos estudos, como preconiza a LDB.

Quanto ao nosso Colegiado, os atuais membros contemplam representantes dos três segmentos da comunidade escolar (Equipe Pedagógica, Grêmios Estudantil e APP). São eles: Roseli Kuhnen (Diretora de Escola); Claudete Maria Schüssler de Souza (Assessora de Direção); Gerson Luis Jacinto (Assistente de Educação); Vanessa Voigt de Andrade (Assistente Técnico Pedagógico); Jean Patrick Cani (Assistente Técnico Pedagógico); Carla Braatz Stanchak (Professora); Aldo Fronza (Presidente da Associação de Pais e Professores); Kaue Pisseta Garcia (Aluno – Presidente do Grêmios Estudantil)

Para fortalecer a gestão escolar e enriquecer a aprendizagem dos alunos através de eventos, anualmente, são realizadas parcerias com o comércio local, com as famílias, as indústrias, empresas, serviço de saúde, esporte, cultura e lazer. Tais parcerias resultam na Festa/gincana Juliana, Mostra de Trabalhos, Semana Cívica, Campanhas no Trânsito, Educação Preventiva, Eventos Esportivos, Programa Jovens Embaixadores, Concurso de Oratória da JCI, PROCEL (Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica).

A comunicação e a informação acontecem através de reuniões, avisos em sala, recados em murais, sempre buscando a transparência da gestão escolar.

A organização dos alunos acontece através do grêmios estudantil que atua em ações conjuntas, solidárias, cooperativas e comunitárias, visando o desenvolvimento e a cidadania.

Os conhecimentos, os intercâmbios e interações serão estabelecidos no diálogo, nas experiências de apropriação que inter cruzam crenças, aptidões, valores, atitudes, comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados a partir de suas vivências como pessoas.

O monitoramento da aprendizagem é realizado através de levantamentos de índices de aprovação e reprovação, bem como em registros em diários de classe e discussões em encontros pedagógicos. São desenvolvidas ações pedagógicas que tem por objetivo a melhoria do rendimento escolar, como: apoio pedagógico, clube da matemática, mostras, feiras, Olimpíada Brasileira da Matemática e Física, recuperação paralela e projetos nas mais diversas áreas: meio ambiente, trânsito, violência, drogas, orientação profissional, *bullying*, crimes na internet, café filosófico, saúde bucal, entre outros.

São realizadas práticas pedagógicas inclusivas que traduzem o respeito e a igualdade a todos os alunos como: discussões em sala, exposição de trabalhos, participação em eventos.

O planejamento da prática pedagógica acontece, anualmente, de forma sistemática coletiva e cooperativa de acordo com a Proposta Pedagógica da Escola, levando em consideração avanços e necessidades individuais dos alunos.

Regularmente acontecem encontros entre os profissionais da Escola, pais e alunos, são datas como a Festa/Gincana Juliana, Festa do Dia Internacional da Mulher, Festa de Páscoa, do dia das Mães, dos Pais, dos Professores e do Natal visando à integração da comunidade escolar.

São promovidos por iniciativa da Escola e pela Gerência de Educação ações de formação continuada, exemplo, o Curso Salto Para o Futuro, promovido na Escola e certificado pela Gerência com base na identificação de necessidade dos professores em relação aos conhecimentos e habilidades requeridas para implantação do Projeto Pedagógico.

Nos encontros pedagógicos são adotadas práticas avaliativas dos professores e demais membros da escola quanto às suas funções e desempenho, de forma liberal são discutidas possibilidades de mudanças.

O diretor deve ser um líder do processo educativo, comprometido com a educação, colocando seus conhecimentos, suas potencialidades e talentos a serviço de uma educação voltada para a cidadania. Deve ter capacidade de compreender a realidade em que a escola está inserida e de identificar, buscar e criar condições para superar conflitos e problemas, competências teóricas, políticas e técnica fundada em conhecimentos e metodologias; que dê sentido às suas práticas e posturas; sensibilidade nas relações entre pessoas, empreendendo estratégias de mediação e de construção humana, social e educacional. Diretor é o gestor do processo educativo escolar frente à comunidade.

São realizadas práticas de organização para termos rápido acesso à busca de documentação de nossos atuais alunos bem como de alunos egressos. Na secretaria da Escola encontra-se toda a documentação dos atuais alunos ordenados alfabeticamente distribuídos nos arquivos. Toda esta documentação encontra-se informatizada no “Sistema Escola Série”, porém a documentação física encontra-se em pastas específicas para cada aluno. Há um arquivo morto para egressos do ano de 1994 até o último aluno a deixar a escola, este arquivo é atualizado diariamente, encontrando-se em armários na própria secretaria, ele também é alimentado pelo “Sistema Escola Arquivo Permanente”, tendo rápido acesso à documentos de egressos através da pesquisa do seu nome no próprio sistema e, por último, há um outro arquivo morto, este encontra-se em uma sala específica da escola, devido ao grande número de pastas e caixas-arquivos, porém também encontra-se informatizado, bastando apenas procurar pelo nome do aluno egresso, estes são para os alunos que freqüentaram a Escola entre os anos de 1966 até ano de 1993.

A utilização das instalações é feita de forma apropriada, temos uma grande área de espaço territorial e também, uma grande área de espaço construído. Os equipamentos e recursos tecnológicos são em quantidade suficientes. Sua administração acontece em uma central de reservas sendo que a parte informatizada conta com o controle e manutenção de um técnico específico da área.

São promovidas ações que asseguram a conservação, higiene, limpeza e manutenção do patrimônio escolar, eventualmente, acontecem agressões ao patrimônio por parte de alguns alunos e com maior frequência encontramos lixo no chão.

São buscadas formas alternativas para obter recursos à Escola, um exemplo é a rifa da Festa/Gincana Juliana, pela qual no ano de 2008 foi possível a conclusão da passarela que liga a Escola ao seu ginásio de esportes. Mas em geral, os recursos são provenientes da contribuição mensal dos pais e pela SDR (Secretaria do Desenvolvimento Regional) – representante do Estado de Santa Catarina. A SDR contribui com o material de limpeza, expediente, merenda e com o material didático/pedagógico solicitado pela escola, material este que é previamente escolhido de forma democrática em reuniões entre APP, professores, direção e grêmio estudantil, reuniões já citadas anteriormente.

Nestas reuniões também são realizadas ações de planejamento, acompanhamento e aplicação dos recursos financeiros levando em conta as necessidades do projeto pedagógico e os princípios da gestão pública juntamente com a prestação de contas à comunidade em assembleia ordinária.

CONCLUSÃO

Toda escola vive em constante transformação e necessidade de avanços e melhorias nos aspectos físico, pedagógico, de serviços e recursos. Alguns aspectos demandam atenção especial, são eles: a avaliação constante e a reformulação do Projeto Político Pedagógico, a busca de ações que programem melhorias refletindo no rendimento escolar. A busca de alternativas que fortaleçam a satisfação dos alunos, pais, professores e demais profissionais da escola. Maior disponibilidade para reuniões, encontros pedagógicos, dias de estudos que não prejudiquem o calendário escolar. Maior número de eventos que integrem a escola e a comunidade buscando enriquecer o currículo escolar e a aprendizagem dos alunos. Alternativas de melhoria em relação à comunicação e informação de assuntos pertinentes ao bom funcionamento da instituição. Implantar alternativas que favoreçam o planejamento da prática pedagógica, principalmente no que se refere aos recursos materiais, tecnológicos e

disponibilidade de tempo. Favorecer o clima organizacional buscando elevar a valorização e auto-estima dos profissionais. Buscar novas formas de avaliação e desempenho dos professores e demais funcionários da instituição. Proporcionar novas alternativas de utilização das instalações e preservação do patrimônio.

Todo o trabalho da comunidade escolar se reflete nos seguintes índices de aprovação. No Ensino Fundamental houve um aumento significativo no ano de 2006 para 2007 com 84,1% de aprovação para 90,2%, já em 2008 houve uma pequena queda deste número para 88,1% atribuídas ao grande número de transferências recebidas no último bimestre. O Ensino Médio também apresenta significativo número de aprovação em 2006, 81,5% e em 2007, 85,6%, mantendo-se quase o mesmo valor em 2008 com índice de 85,5%.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

CHASSOT, Attico. **As Ciências Através dos Tempos**. São Paulo: Ed. Moderna, 1994.

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA. **Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (temas multidisciplinares)**, 1998.

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA. **Estudos Temáticos**, 2005.

O GESTOR ESCOLAR E SUA ATUAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS RAZÕES DA SUA CANDIDATURA

Marli Campos³

FURB

SEMED⁴-Blumenau-SC;

Rua Antonio Candido de Figueiredo, 76-Blumenau - SC

E-mail: marlyic@gmail.com

RESUMO

O artigo discute as razões que levaram um grupo de gestores das Escolas de Ensino Fundamental de Blumenau a candidataram-se como gestores das Escolas da Rede Municipal de Ensino para o biênio 2007/2009. O presente trabalho é um recorte do texto dissertativo de mestrado, que se encontra em andamento, e tem como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais. A referida teoria é o meio para compreender os saberes do grupo, as marcas sociais, o contexto histórico e social, onde a renovação desses saberes é elaborada por meio das práticas sociais, das experiências individuais desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa no desempenho de sua ação profissional. O estudo leva em consideração o novo enfoque de gestão escolar, incorporado pela sociedade contemporânea, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um questionário, cujas questões foram elaboradas com base na técnica da associação livre, onde os gestores apontaram as razões para sua candidatura. Tais razões foram aglutinadas em quatro dimensões: democrática, técnica, pedagógica e política. Os resultados obtidos até o momento vislumbram mudanças no modo de agir do gestor escolar, envolvendo os diversos atores da escola, na busca pela melhoria do processo pedagógico.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Representações Sociais. Razões da Candidatura.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que fundamenta o presente artigo está sendo realizada como dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – PPGE/ME-FURB, na linha Educação, Estado e Sociedade, no Grupo de Pesquisa Edupesquisa, que estuda a Teoria das Representações Sociais, cujo precursor foi

³ Graduada em Pedagogia/Administração Escolar e Supervisão Escolar pela Universidade Regional de Blumenau – FURB; Especialização em Administração escolar pela UNIVALI; Mestranda em Educação pelo PPGE/ME da FURB (Turma 2008); pesquisadora na Linha de Pesquisa Educação, Estado e Sociedade. Diretora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau/SC, no período de 15/01/07 a 09/02/09.

⁴ SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Blumenau.

Serge Moscovici⁵. O artigo apresenta as razões que levaram um grupo de gestores das Escolas de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Blumenau, a candidataram-se como gestores, para o biênio 2007/2009. A pesquisa justifica-se pelas dificuldades no cotidiano dos gestores, quando descreviam suas ações à pesquisadora, no desempenho de sua função, e a preocupação dos mesmos em serem “bons” gestores, no sentido de articularem a teoria trabalhada nos cursos de formação e o exercício diário de suas funções.

A relevância do estudo como produção científica para a área de Representações Sociais e Gestão Escolar está na escassez dos trabalhos que discutem os saberes sociais construídos pelos próprios gestores no desempenho de suas funções, na construção do conceito social de “bom” gestor.

A abordagem metodológica deste estudo é de caráter qualitativo e visa compreender as representações sociais de um grupo de gestores escolares sobre “bom” gestor. Para atingir o objetivo geral da pesquisa, foi utilizado como instrumento de coleta de dados, um questionário, onde uma das questões consistia em analisar as razões apontadas pelos sujeitos. As respostas foram aglutinadas em áreas de atuação: democrática, técnica, política e pedagógica.

Para efeitos de organização do artigo, o leitor encontra três tópicos: o novo enfoque da gestão escolar; o contexto e os sujeitos da pesquisa e, as razões apontadas pelos gestores, os quais são permeados pela Teoria das Representações Sociais que estuda os saberes do senso comum. Finalizando a discussão, as considerações finais.

O NOVO ENFOQUE DA GESTÃO ESCOLAR

No contexto da educação brasileira, emerge um conceito novo, gestão da escola, que vem superar o enfoque limitado de administração, a partir do entendimento que os problemas educacionais são complexos e que demandam uma ação articulada e conjunta na superação dos problemas cotidianos das escolas.

O conceito de gestão escolar passa a ser incorporado pela sociedade contemporânea, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando no seu Art. 206, dispõe ao longo do mesmo, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, no seu Art. 14,

⁵ Serge Moscovici – estabeleceu a Teoria das Representações Sociais por meio de uma redefinição dos problemas e conceitos da Psicologia Social, a Psicanálise. O referido estudo é sistematizado na obra *La Psycanalyse: son image el son public* (1961).

destaca o preceito da gestão democrática como um dos seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho coletivo, participativo e dialógico.

A gestão da escola, sob essa nova perspectiva, surge como orientação e liderança competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e como referencial teórico para a organização e orientação do trabalho em educação, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação das políticas educacionais e o Projeto Político Pedagógico das escolas.

Anterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, a escola era administrada por princípios fundamentados na Administração Escolar, que se constatava na assimilação do modelo de Administração Científica ou Escola Clássica, orientado pelos princípios da racionalidade limitada; da linearidade; da influência estabelecida de fora para dentro; do emprego mecanicista de pessoas e de recursos para realizar os objetivos organizacionais de sentido limitado.

O modelo de direção da escola era centralizado na figura do diretor, que agia como tutelado pelos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados. Atuava sem voz própria para determinar os destinos da escola e, portanto, desresponsabilizado do resultado de suas ações. O trabalho do diretor constituía-se em repassar informações, como controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino.

Para Lück, (2006, p. 35). “Bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior”.

Com o movimento da redemocratização e a conseqüente promulgação da Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9394/96, o movimento de democratização, descentralização e construção da autonomia, princípios democráticos da Carta Magna e da LDBEN vigente, os mesmos passaram a constituir novas formas de mecanismos e ações no interior das Unidades Escolares, oportunizando a participação da comunidade escolar e local nas decisões que envolvem as questões educacionais, ampliando a responsabilidade e atuação do gestor escolar.

As representações sociais dos gestores são construídas a partir da apropriação que eles fazem da prática, das suas relações e dos saberes históricos, teóricos e sociais. Considerando a idéia dos saberes históricos, teóricos e sociais e que nada é definitivo, que a renovação desses saberes é necessária, e que os mesmos são elaborados por meio de práticas sociais, é que a escola é concebida.

Dotta (2006) confirma que por meio da Teoria das Representações Sociais podemos apreender esses saberes, pois, está envolvido o esforço em apreender os problemas da educação no processo que articula o homem concreto, em sua especificidade e complexidade, à totalidade social, dentro do movimento histórico que os engloba em espaço e tempo definidos.

O gestor escolar, sob esse novo paradigma, passa a atuar de forma mais dinâmica, comprometido com os destinos da instituição escolar, co-responsabilizando todos os atores da instituição escolar e da comunidade escolar no fazer pedagógico.

CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

No estudo em questão, é imprescindível situar o contexto, pois, o processo histórico é contínuo, possui avanços e recuos, mudanças de rumos, idas e vindas. As pessoas fazem parte deste cenário, da dinamicidade que é fator que impulsiona a vida. Segundo Jodelet (2001) sempre há necessidade de informar-se sobre o mundo à nossa volta, para ajustar-se a ele, saber comportar-se, identificar e resolver os problemas que se apresentam. As representações são sociais e estão ao redor de todas as pessoas e fazem parte do mundo e por isso existentes na vida de todas as pessoas.

A pesquisa sobre a construção social do conceito de “bom” gestor foi realizada no município de Blumenau, que localiza-se na região metropolitana do Vale do Itajaí, no Estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil.

Segundo os dados do sítio eletrônico: www.furb.br/ips/sigad o município de Blumenau possui 296 mil habitantes, sendo destes 270 mil residentes na zona urbana e o restante da população residentes na zona rural. Pelos indicadores demográficos e educacionais divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, o município apresenta Índice de Desenvolvimento Humano⁶ - IDH de 0,86, Índice de Desenvolvimento Infantil - IDI de 0,77.

A taxa de escolarização líquida no ensino fundamental, de acordo com o censo demográfico de 2000, fonte IBGE, em Blumenau, é de 95,3%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁷, da rede municipal apurado em 2005, foi de 4,4 nas séries

⁶ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma referência para avaliar o desenvolvimento humano dos países, utilizando como critérios indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita).

⁷ O IDEB foi criado pelo Ministério da Educação, no ano de 2007 para aferir a qualidade de ensino das escolas públicas. O indicador é apresentado numa escala de zero a dez. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo do país é alcançar a nota 6 até 2022, indicador este, que corresponde à qualidade do ensino em países desenvolvidos

iniciais e 3,6 nas séries finais do ensino fundamental; No ano de 2007 o índice apurado nas séries iniciais foi de 4,8 e nas séries finais 4,3 (www.mec.gov.br).

Segundo Spink (1994, p. 93) “O conhecimento só pode ser analisado tendo como contraponto o contexto social em que emerge, circula e se transforma”. Para Spink (1994, p. 121) “o contexto só nos interessa porque sem ele não poderíamos compreender as construções que dele emanam e nesse processo o transformam”.

Os sujeitos da pesquisa são 41 diretores das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. A rede municipal possui 50 unidades de Educação Básica que atendem o nível do Ensino Fundamental. Para a realização da pesquisa, o critério utilizado na escolha dos sujeitos foi as escolas que atendiam as séries iniciais e finais do ensino fundamental.

Os sujeitos participantes da pesquisa são sujeitos sociais inseridos em um contexto social, partícipes de uma construção histórica, ou seja, das representações sociais do grupo de pertença e remete à atividade do sujeito na elaboração das representações sociais (SPINK,1994).

O perfil do grupo de gestores que participaram nesse estudo em relação à formação acadêmica, 18 possuem especialização e 23 possuem graduação. A nomeação ao cargo de gestor na Rede Municipal de Ensino de Blumenau acontece por meio de eleição direta, conforme prescreve a Lei Eleitoral Municipal específica nº. 5.867 de 19/04/02, alterada em 05/07/07. A eleição acontece de dois em dois anos com a participação da comunidade escolar e local. A lei prevê uma recondução, sendo que, vinte e sete estão no seu primeiro mandato, doze no segundo mandato e dois abstiveram-se da resposta.

RAZÕES PARA A CANDIDATURA DE GESTOR

O questionário utilizado como instrumento de pesquisa, após a sua aplicação, foi compilado em uma tabela. As respostas dos gestores na questão das razões da sua candidatura foram aglutinadas em quatro dimensões: democrática, política, pedagógica e técnica a fim de possibilitar a análise.

As razões indicadas pelos gestores que justificaram uma atuação dialógica e participativa formaram a dimensão **democrática**. Existe uma preocupação por parte dos gestores em atuar de forma democrática, vislumbrando mudanças no seu modo de agir e no espaço escolar, envolvendo os diversos atores escolares. Ser gestor implica em possibilidade

de mudança; *o ex-diretor era ditador e este foi o meu maior motivo de me candidatar (G28)*⁸. Há a exposição da necessidade de mudança e a possibilidade de garantir a vez e a voz aos indivíduos que atuam na comunidade escolar. *Mudar o que já se tinha como verdadeiro e certo; demonstrar a todos que é possível haver mudanças; oportunizar a todos o dom da palavra, dar sua opinião ou criticar (G28)* é propósito comum no grupo. É desejo da maioria superar uma concepção de administração, cujas limitações dificultam o trabalho na escola. Quando os gestores expressam a possibilidade de mudança, ou fazem referência a outros gestores sinalizam suas percepções acerca de administrações tecnicistas e pouco democráticas. *Oportunizar a todos o dom da palavra, dar sua opinião ou criticar (G28)*, é a expressão de gestão democrática, onde a mesma pressupõe uma relação dialógica, um ambiente proativo em que a participação culmina com o alcance dos objetivos propostos pela Instituição.

Os gestores com essa visão de conjunto defendem que não é possível solucionar sozinhos todos os problemas e questões relativos à escola sob sua responsabilidade. Nesse sentido, os gestores participativos baseiam-se no conceito de autoridade compartilhada, onde o poder é dividido com representantes das comunidades escolar e local e as responsabilidades são assumidas em conjunto (Lück, 2005).

A participação vista como atuação **política** do gestor, como possibilidade de comunicar-se eficazmente na mobilização e envolvimento da comunidade escolar e local, no desenvolvimento da equipe escolar e local em uma gestão de colaboração, coresponsabilidade e solidariedade, são preocupações de dimensão política existente nos gestores, quando manifestam suas razões para candidatar-se: *Buscar o melhor para a comunidade escolar, pensando que poderia fazer a diferença; unir mais o grupo/humanizar a escola; buscar, formar um grupo dinâmico, comprometido (G1)*. Com base em Wittmann (2004), a gestão escolar, fundada na gestão da formação humana, tem como principal função garantir a emancipação das pessoas, e esta se opõe a uma gerência que, na forma capitalista de produção, exige a exploração das pessoas.

A atuação **pedagógica** da gestão escolar está ligada à pertinência e relevância do que se faz na escola, ou seja, da aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa diz respeito às oportunidades educacionais para que o aluno tenha acesso à educação básica. “O significado social, político e histórico da aprendizagem é que faz com que a proposta

⁸ O “G” mais o número é abreviatura para identificar cada sujeito da pesquisa. Gestor é abreviado por “G” e o número consecutivo indica numeração atribuída ao questionário respondido.

educativa da escola seja um projeto político, além de pedagógico” (WITTMANN, 2004, p. 24).

Procurar diminuir as desigualdades dentro do espaço escolar (G5). Desejar elevar o nível de qualidade de ensino. (G31). Contribuir para a melhora do processo pedagógico na Unidade Escolar. (G24). Está posto, que os gestores almejam uma educação alicerçada no compromisso social, no respeito às diferenças sociais, buscando uma educação de qualidade. Cury (2007) argumenta que a qualidade de ensino supõe a busca do melhor, de um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos. A sociedade contemporânea exige um conjunto de conhecimentos e habilidades capazes de possibilitar a todos o acesso, a formas de ser e de se comunicar como um participante do mundo.

A dimensão **técnica** não é um fim em si mesmo, mas ela é fundamental por constituir-se no veículo para o alcance de resultados (Lück, 2006). Existe, nos gestores, a tendência para administrar, no sentido de gerenciamento. *Vivenciar o cotidiano administrativo (G38); Gosto de administrar (G35).*

É possível que os gestores, ao pensar em viver o cotidiano administrativo, gostar de administrar, estejam imbuídos da concepção científica, verticalizada, onde o “bom” gestor é aquele que cumpre suas obrigações plena e zelosamente de modo a garantir que a escola cumpra o estabelecido dos órgãos superiores hierárquicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou discutir a função do gestor escolar sob o enfoque da gestão democrática, baseado na Teoria das Representações Sociais, onde o gestor passa a atuar mais comprometido com os destinos da instituição escolar, co-responsabilizando os parceiros no fazer pedagógico. O gestor escolar, no desempenho da sua função, assume posturas profissionais que decorrem do seu perfil profissional e da influência de políticas públicas, do entorno onde a escola está inserida, do grupo de profissionais que compõem o quadro funcional, apontadas pelas razões que levaram os gestores a optarem pela candidatura ao cargo. As razões aglutinadas nas quatro atuações: democrática, técnica, política e pedagógica estão interligadas e no cotidiano da ação, são indissociáveis para a concretização dos objetivos educacionais da Escola.

A análise das razões que levaram os gestores a candidatarem-se aponta a intenção de superar uma concepção de administração tecnicista, na busca de um ambiente dialógico, participativo, ou seja, democrático. A melhoria do processo pedagógico é fator presente nas

razões dos gestores. Resta ainda saber se a atuação dos gestores nas diversas dimensões está sinalizando a preocupação dos mesmos em serem “bons” gestores, no sentido de articularem a teoria trabalhada nos cursos de formação e a prática no desempenho da sua função.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição Federal**, São Paulo: Lex, 1988.

_____. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAAE – v.23, n.3, p. 483-495, set/dez. 2007.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

JODELET, Denise. (Org.) **As Representações Sociais**. Tradução: Lílian Ulup. Editora Uerj. Rio de Janeiro. 2001.

_____, Heloísa... [et al.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Práticas em gestão escolar**. Curitiba: IBPEX, 2004.

PRÊMIO REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA - EEB. PROF. RUDOLFO MEYER – JOINVILLE

Hugues Brasília Torres

Gestor da Unidade Escolar

Jordelina Beatriz Anacleto Vãos

Orientadora Educacional da Unidade Escolar

Leila Regina Santos de Oliveira

Assessora de Direção da Unidade Escolar

Marialba Pereira Raposo

Supervisora da Unidade Escolar

Nirma Elias Machado

Assistente Técnico-Pedagógica da Unidade Escolar

Rosângela Gomes Goulart Fernandes

Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Unidade Escolar

E-mail: eebprm@hotmail.com

RESUMO

Neste relato aponta-se o resultado das etapas do percurso feito pela Comissão de Avaliação Institucional da Escola de Educação Básica Professor Rudolfo Meyer, uma escola pública pertencente à rede estadual de ensino, localizada no Município de Joinville, Estado de Santa Catarina. A comissão orientou-se pelos seguintes aspectos: níveis de aproveitamento; esforço do coletivo da escola na busca de melhoria contínua; inserção da instituição educativa, na comunidade; práticas de gestão democrática e proposição clara do plano de melhoria. Os resultados foram interpretados como cultura e como exercício, na prática, expressa nas vivências e nas experiências dos elementos, em interação, que compõem a comunidade escolar: professores, alunos, pais, especialistas, direção e funcionários.

Palavras-chave: Prêmio Nacional. Avaliação Institucional. Gestão Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar é uma iniciativa conjunta do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e da Fundação Roberto Marinho.

Representa um movimento nacional que tem por foco, via gestão escolar, o alcance das grandes metas educacionais, prescritas para 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, a saber: todos os cidadãos brasileiros de 4 a 17 anos estarão na escola; toda criança de 8 anos saberá ler e escrever; todo aluno aprenderá o que é esperado para a sua série; todos os alunos vão concluir a educação básica e os recursos da educação serão garantidos e bem geridos. Desde a sua criação em 1998, segundo consta no histórico do CONSED, 19.230 escolas participaram, sendo atribuídos 580 diplomas de Escola Referência Nacional em Gestão Escolar. A intenção é valorizar e tornar públicas as iniciativas e experiências inovadoras e bem sucedidas que contribuem para a melhoria do ensino brasileiro.

Podem se inscrever ao prêmio escolas de ensino regular das redes públicas estaduais, municipais e ou conveniadas, com mais de 100 alunos matriculados na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e ou Ensino Médio) que realizem o processo de auto-avaliação. Para candidatar-se, a escola deve apresentar um dossiê segundo o Manual de Orientações, disponível no site do Conselho: www.consed.org.br.

Assim, fundamentado, o gestor da Unidade Escolar, propôs ao Conselho Deliberativo a criação de uma comissão interna, constituída por educadores e técnicos, para deflagrar o processo de auto-avaliação institucional, tendo em vista a inscrição no referido prêmio. O relato desta experiência está organizado segundo os descritores dos instrumentos de avaliação do Manual de Orientações (2009, p. 23).

PRINCÍPIOS NORTEADORES

Dada a função social da escola, sua vinculação com as questões sociais emergentes e com os valores democráticos, é imprescindível que esta tenha uma organização que possibilite o desenvolvimento do trabalho educativo, de modo a pensar e articular, sistematizadamente, de forma participativa e crítica, as possíveis respostas, aos desafios do cotidiano de uma escola pública.

A qualidade das ações fundamenta-se, obrigatoriamente, em um conjunto de princípios, normas e valores que passam a nortear a prática das pessoas envolvidas na vida escolar. Assim, a clareza das finalidades, das metas e dos objetivos traçados, foi o elemento definidor, a princípio, da qualidade, se consideradas as necessidades e as prioridades no desenvolvimento de cada etapa do processo educacional.

Como a expectativa é de uma escola aberta, inclusiva e crítica onde se prioriza o trabalho coletivo, de acordo com os pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina

(1998), a educação escolar deve exercitar os princípios de democracia e de autonomia visando a emancipação do educando enquanto cidadão, sujeito de direitos e deveres. Nesse sentido, ao fazer opção por esta matriz curricular ao construir o Projeto Político Pedagógico e, conseqüentemente, defender uma concepção teórica e metodológica, toda a discussão se assenta na abordagem filosófica do materialismo histórico dialético.

Assim, o desafio que se apresenta aos educadores é o de materializar o que se propõe, teoricamente, de modo que a ação educativa atinja cada estudante mediante a apropriação dos conhecimentos significativos e necessários a sua inserção social.

Desta forma, a participação da escola no Prêmio Nacional de Referência Em Gestão Escolar, além de apresentar o esforço coletivo de educadores, pretende evidenciar o compromisso do grupo com uma educação de qualidade, em consonância com as finalidades e objetivos do sistema educacional catarinense.

A comissão avaliadora entendeu a autoavaliação, como cultura e como exercício, na prática, expressa nas vivências e nas experiências dos elementos, em interação, que compõem a comunidade escolar: professores, alunos, pais, especialistas, direção e funcionários, na busca de qualidade e de melhoria contínua.

BREVE HISTÓRICO DA UNIDADE ESCOLAR

A Escola de Educação Básica Professor Rudolfo Meyer, localiza-se à rua Copacabana, nº. 1245, bairro Floresta, no município de Joinville. Integrada à Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, foi criada pelo Decreto nº. 1020, de 12/12/1972. E, iniciou suas atividades em 22 de setembro de 1973 com 212 alunos matriculados no 1º Grau⁹, para oferecer o ensino de 1ª à 4ª série, em prédio próprio, construído pelo Governo do Estado de Santa Catarina. Atualmente, 50 funcionários, com funções distintas atendem aproximadamente, 780 alunos, distribuídos em sete turmas de 1ª à 4ª série, dez turmas de 5ª à 8ª série, no turno matutino e vespertino e nove turmas de Ensino Médio, no período matutino e noturno.

A denominação da escola de “PROFESSOR RUDOLFO MEYER” foi a forma de homenagear um educador emérito, com atuação destacada na região educacional de Joinville. As instalações, os equipamentos, os recursos pedagógicos e tecnológicos utilizados no processo de aprendizagem, como elementos auxiliares e mediadores, estão abrigados em uma edificação de 1.496,00 m², em um terreno de 9.416,40m² de área.

⁹ Denominação, na época para o Ensino Fundamental

A Escola tem sua representatividade manifestada através da Associação de Pais e Professores (APP), do Conselho Deliberativo Escolar (CDE), do Clube de Mães (CM) e do Grêmio Estudantil (GE). A Associação de Moradores do Bairro Floresta se faz presente no dia a dia da escola, como também, as empresas do entorno, formando uma parceria comunitária.

A integração da escola com a comunidade ocorre mediatizada por projetos e programas, apoiado por empresas e instituições: Conselho Tutelar, Ministério Público, (Vara da Família), incentivo ao conhecimento pela Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina, (FAPESC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e participação no Projeto Educa- Educação Ambiental desenvolvido em parceria com a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Os canais de comunicação e informação mais utilizados para socializar as realizações da escola são: reuniões, cartas, bilhetes, informes e a mídia (rádio e TV).

GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS

Níveis de Aproveitamento

Para verificar o alcance das metas e dos objetivos delineados no Projeto Político Pedagógico, a comissão constatou que são realizadas reuniões, ordinárias ou extraordinárias, conforme a necessidade, com todos os segmentos que compõe a Unidade Escolar: APP, CDE, CM e GE. São apresentados e socializados, nestes espaços de discussão, os levantamentos, os registros, as análises dos índices de desempenho da Unidade Escolar, de aprovação, de reprovação e abandono de alunos.

A preocupação da equipe gestora além do desempenho da Unidade Escolar é, também, com a fragmentação entre os níveis e modalidades da educação básica que a instituição oferece. A intenção nas reuniões é a busca de parceiros para implementação de ações que resultem em melhoria contínua e aperfeiçoamento do processo educativo, como, por exemplo: proposta de cursos de capacitação envolvendo todos os educadores, estudos para aprofundar o entendimento da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, (re) escritura do Projeto Político Pedagógico, elaboração e execução de programas, projetos e planejamentos de ensino/aprendizagem. Os quadros abaixo expressam o foco de preocupação.

Quadro 1 - Desempenho da Unidade Escolar Prof. Rudolfo Meyer 1ª à 4ª Série.

Ano	Matrícula Inicial	Transferidos	Evadidos	Admitidos	Matrícula Final	Aprovados	Reprovados	Desempenho
2005	196	30	-	22	188	178	10	94,6%
2006	179	27	Falecido 01	71	222	206	16	93%
2007	75	17	03	-	55	55	-	100%
2008	139	21	-	-	118	114	04	96%

Fonte: Censo Escolar – MEC

Quadro 2 - Desempenho da Unidade Escolar Prof. Rudolfo Meyer 5ª à 8ª Série.

Ano	Matrícula Inicial	Transferidos	Evadidos	Admitidos	Matrícula Final	Aprovados	Reprovados	Desempenho
2005	261	21	03	18	255	236	19	92,5%
2006	226	29	03	84	268	243	25	91,6%
2007	340	52	04	-	284	273	11	96%
2008	347	57	08	-	282	266	16	94%

Fonte: Censo Escolar – MEC

Quadro 3 - Desempenho da Unidade Escolar Prof. Rudolfo Meyer Ensino Médio.

Ano	Matrícula Inicial	Transferidos	Evadidos	Admitidos	Matrícula Final	Aprovados	Dependentes	Reprovados	Desempenho
2006	150	24	04	-	122	11	111	09	93%
2007	280	39	59	-	167	156	11	15	93%
2008	338	38	65	-	215	192	23	21	89%

Fonte: Censo Escolar – MEC

INSERÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA NA COMUNIDADE

Para verificar a satisfação dos alunos, pais, professores e demais profissionais da escola foi realizada, uma pesquisa, de campo, isto é um estudo exploratório. Para a coleta de dados foi utilizado, como instrumento, o questionário.

De acordo com os respondentes, constatou-se que a maioria dos alunos reside com os pais. Entretanto, alguns residem somente com a mãe, com avós ou com parentes. A valorização da escolaridade denota a expectativa de uma situação financeira mais favorável e de ascensão social. A cultura do consumismo exige dos pais e ou dos responsáveis uma jornada intensa de trabalho. Em consequência, os filhos, administram sozinhos, a própria

vida. Como o acompanhamento é insuficiente, os pais e ou responsáveis, depositam na escola a esperança de educá-los, como também suprir outras lacunas. A opção de matrícula está relacionada à proposta educativa que está sendo colocada em prática, à boa referência sobre a escola feitas por amigos, familiares e demais membros da comunidade.

A escola promove encontros freqüentes, aperfeiçoa os mecanismos de acompanhamento sistemático de alunos e professores, haja vista que a articulação escola-família tem impacto positivo no desempenho da instituição educativa.

A prática transparente da equipe gestora pode se avaliada mediante a divulgação dos resultados de suas ações em reuniões bimestrais, com os pais para entrega dos Boletins, Assembléia Geral de Pais, para orientações e debates de temas de interesse da comunidade.

Estas assembléias geralmente são deliberativas onde se discute sobre os resultados alcançados e o plano de metas para o ano letivo.

GESTÃO PEDAGÓGICA

Práticas de Gestão Democrática

O Projeto Político Pedagógico da escola é formulado e validado anualmente, com a participação de todos os segmentos, de modo a pensar as possíveis respostas, aos desafios do cotidiano de uma escola pública. Em sua construção aponta-se como significativo: a Concepção Filosófico-Pedagógica, a Organização Escolar, a Organização do Ensino, os Programas, os Projetos e os Planos.

Na elaboração do referencial, o coletivo da Unidade Escolar fundamenta-se na legislação vigente, composta pela Lei nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei Complementar nº 170/98 – Sistema Estadual de Educação. E, especialmente, na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998 e 2005).

Estes pressupostos traduzem os princípios que sustentam a construção de uma realidade possível e desejável pela comunidade escolar para a capacitação dos educandos a descobrirem suas potencialidades, darem sentido as suas vidas e à vida da escola, de conhecerem e de desvendarem o mundo, além do pleno exercício de sua cidadania.

A escola tem a preocupação de atualizar, periodicamente, a Proposta Curricular para atender aos interesses e as necessidades dos alunos e da comunidade. Em 2006, com a implantação do Ensino Médio, foi feita a reestruturação curricular tendo como parâmetros a Proposta Curricular de Santa Catarina e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio do

MEC, respeitando os princípios da educação nacional e o estabelecido como base comum.

Quanto às concepções filosóficas e pedagógicas adota os eixos norteadores da Proposta Curricular de Santa Catarina. Os conceitos e conteúdos, objeto de conhecimento, são os universalmente produzidos e sistematizados. Os programas de ensino- aprendizagem, planos e projetos são elaborados a partir do contexto dos educandos de forma a convergir interesses, necessidades e expectativas dos mesmos. Temas emergentes relacionados à complexidade da vida social, como por exemplo, ética, pluralidade cultural, educação sexual, trabalho e consumo, ecologia e saúde também são objeto de estudo. Desta forma procura garantir a apropriação progressiva dos conceitos científicos essenciais expressos no documento DIRETRIZES 3/ SC/ 2001.

Nesse sentido, toma corpo e espaço, na escola, a proposta de educar letrando, tendo como pano de fundo a abordagem interdisciplinar considerando que, em uma sociedade letrada, a cultura é marcada pela diversidade de linguagens. Portanto, na organização do planejamento do processo de ensino e de aprendizagem, a proposição de atividades de aprendizagem rompe com a linearidade e a fragmentação do conhecimento, e privilegia a abordagem interdisciplinar, para garantir, as relações possíveis ente as diferentes áreas do saber e, as respectivas disciplinas, que fundamentam e constituem a matriz curricular de referência e as devidas adaptações para promover a inclusão no ensino regular.

Esta escola, como espaço referência, na comunidade, tem função relevante: colocar os seus alunos nas melhores condições para interagir socialmente. Assim, a avaliação é muito mais do que a expressão de notas determinadas para os alunos; ela expressa, também, a postura da escola e do educador comprometido com a construção de conhecimentos e valores em uma escola, também, cidadã. Sua finalidade é possibilitar aos alunos a identificação e a compreensão de seus limites e possibilidades.

Considerando-se o exposto, definiu-se a proposta de avaliação da escola tendo como fundamentos a Proposta Curricular de Santa Catarina, as orientações da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, Resolução e Pareceres do Conselho Estadual de Educação, a Lei n.º 9394/96 e a Lei Complementar n.º 170/98 para: orientar o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e aferir o desenvolvimento das competências e à apropriação de competências e conhecimentos do aluno quanto, o desempenho docente e o desempenho da Unidade Escolar no seu conjunto. Para tanto foram criados instrumentos apropriados, além do adotado pelo Sistema Estadual para os professores ingressantes. Há acompanhamento direto em sala de aula, pelos Técnicos em Educação para acompanhamento do desenvolvimento do currículo.

Destaca-se, neste processo, o papel dos colegiados (alunos e pais participam), onde o pressuposto básico é a garantia, via planejamento, da unidade das ações das áreas administrativa, técnico-pedagógica e docente.

O registro do desempenho dos alunos, dos professores e da instituição é organizado em bimestres, após cada Conselho de Classe, preponderando, sempre, o aspecto qualitativo, sobre o quantitativo. O parâmetro regulador é a média 7. Após o Conselho de Classe, os resultados de aprendizagem dos alunos são analisados e comparados aos obtidos na Prova Brasil.

Para os alunos com baixo rendimento a escola faz entrevista periódica com os familiares para orientação e encaminhamento à especialistas, estimula o replanejamento de conteúdos, métodos, instrumentos e formas de avaliação, pelos educadores e sugere a formulação de planos de estudo.

Quanto aos programas e projetos estão organizados em dois blocos, respondendo às necessidades educativas e ambientais. O primeiro bloco, **EDUCAÇÃO E CIDADANIA** contempla: O Caráter Conta, Escola Aberta, PROERD, Travessia (antigo programa Aluno Guia), Jornal na Escola e a Praça de Leitura. O segundo bloco **SAÚDE E MEIO AMBIENTE** está constituído por: SOS Água, NEPRE (Núcleo de Prevenção), Programa Maça na Escola e Coleta Seletiva de Lixo e projetos com o apoio do **CNPq/FUNCITEC**, estímulo, aos professores e alunos considerando o papel da pesquisa no Ensino Médio.

Para a execução dos planos e projetos os professores são estimulados a utilizar diversos espaços, como também criarem, com os alunos, espaços próprios. São proporcionadas saídas para aulas de campo, visitas a espaços comunitários, museus, instituições de ensino superior com a finalidade de complementação, concretização e ampliação do conhecimento.

O projeto destaque, no ano de 2008 foi a Praça de Leitura. Neste espaço, além dos momentos especiais de leitura, foram desenvolvidas atividades culturais (teatro, exposições de trabalhos, varal literário), atividades de lazer e encontros de jovens do Programa Escola Aberta.

Para a preservação do patrimônio, os gestores e a comunidade educativa, além, de instituir os princípios e as normas de convivência, promovem, na escola, campanhas de conscientização.

Como a gestão é colegiada, captar, avaliar e aplicar os recursos financeiros é procedimento coletivo. Nesse sentido, a transparência também é um princípio relevante para o grupo gestor. A prestação de contas ocorre em reunião pública, geralmente, em assembleias,

onde os resultados são colocados à disposição de todos, expostos em quadros murais para aprovação.

A prioridade, na aplicação dos recursos, é a conservação, manutenção e aquisição de materiais e equipamentos utilizados para a execução do PPP, de acordo com as metas do plano de melhoria da escola, descrito abaixo.

Quadro 4 – Plano de Melhoria da Escola

Metas	Período	Responsável	Índice
Integração da escola com a comunidade.	Permanente	Colegiado	100%
Gestão colegiada e participativa, democratizando a U.E., tornando-a mais humana.	Permanente	Colegiado	100%
Melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem.	Permanente	Colegiado	100%
Conscientização da escola sobre direitos e deveres de todos os segmentos da comunidade escolar.	Permanente	Colegiado	100%
Adequação das instalações físicas para atender alunos portadores de necessidades especiais.	Inserido na Reforma Geral da U. E.	Mantenedor	100%
Transparência e ética na aplicação dos recursos financeiros recebidos pela escola.	Permanente	Colegiado	100%
Reforma do prédio e da quadra esportiva, construção do ginásio escola, auditório, cantina e depósito.	Previsões para 2009	Mantenedor	100%
Revisão da rede hidráulica e elétrica.	Previsão para 2009	Mantenedor	100%
Ajardinamento com plantio de flores, árvores, colocação de pedras no jardim e pátio e bancos .	Março a agosto	Mutirão: APP e Comunidade	100%
Renovação do parquinho da 1ª série consertando e pintando os brinquedos.	Março a agosto	Comunidade	100%
Melhorias na secretaria, biblioteca, sala das especialistas e sala de som e imagem.	Março a agosto	Gestor e Equipe Técnica Pedagógica	100%
Atualização do quadro de atribuições dos funcionários da escola.	Fevereiro a Março	Grupo Gestor	100%
Implementação dos projetos educativos em andamento e proposição de novos.	Fevereiro a Dezembro	Grupo Gestor	100%
Abertura da escola à comunidade nos finais de semana, para as atividades culturais e esportivas.	Março a Dezembro	Comunidade escolar	100%
Prioridades	Período	Responsável	Índice
Avaliação: sistematização, acompanhamento e criação de mecanismos de controle.	Permanente	Colegiado	100%
Articulação do Grêmio Estudantil.	Março a abril	Gestor e Alunos	100%
Readequação dos espaços e recuperação das dependências físicas.	Aguardando Reforma Geral	Mantenedor	100%
Instalação de computadores na biblioteca e sala das especialistas.	Março	Gestor e APP	100%
Melhoria da sala-ambiente	Março a agosto	Gestor, e APP	100%
Proteção, com tela, dos espaços próximos às salas de aula, no térreo.	Março a julho	Gestores e APP	100%
Implementação dos projetos.	Março a abril	Equipe Pedagógica	100%
Ampliar a comunicação com a comunidade.	Permanente	Grupo Gestor	100%
Aquisição de equipamentos e material didático.	Março a dezembro	Gestor e APP	100%
Adequação dos laboratórios de Física, Química e Biologia.	Março a julho	Gestor e APP	80%
Implementação da Biblioteca	Permanente	Equipe Pedagógica.	80%
Melhorias na quadra esportiva e campo de futebol.	Março a julho	Gestor e APP	100%
Confecção de murais (Científico e Informativo).	Março a Dezembro	Equipe Pedagógica	100%

Fonte: Projeto Político Pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da autoavaliação institucional foi muito rica para todos os envolvidos no processo, especialmente, para a comissão que, espera ter contribuído para a implementação e concretização das finalidades, metas e objetivos estabelecidos no PPP.

Ficou evidente que a equipe gestora procura manter um clima favorável ao desenvolvimento das atividades administrativas e pedagógicas, bem como reconhece o esforço dos profissionais por meio de condecorações, homenagens e tornando público os seus trabalhos. São realizadas, anualmente, as feiras culturais para que a produção dos docentes seja socializada com a comunidade interna e externa

Com relação às dificuldades para o alcance do índice de 100%, previsto para as metas, estas residem na rotatividade de professores, nas faltas, mesmo justificadas, dos funcionários e na escassez das verbas públicas para efetivar a reforma das instalações físicas, compra de materiais e equipamentos.

Constatou-se que na ausência dos docentes a escola reorganiza o horário das turmas e a equipe técnica atende os alunos, aplicando as atividades programadas nos projetos. Assim, promove intensa discussão sobre novas concepções de mundo e das formas de representá-las através da inclusão de temas que retratam a realidade brasileira e internacional.

E, se a sociedade da pós-modernidade privilegia princípios e valores, ideal de homem, mulher e criança que desafiam a escola, o coletivo institucional tem a consciência de que deve repensar conceitos, normas e regulamentos. Esta atitude de abertura possibilitará aos educandos, encontrar alternativas para a reconstrução da sociedade, para torná-la mais justa e mais democrática, usando como instrumento de luta o conhecimento como meio de acesso aos bens materiais e culturais.

À luz deste entendimento, a comissão recomendou a candidatura ao prêmio por ter ficado evidente, no processo de avaliação institucional o compromisso da comunidade educativa com o desenvolvimento integral do educando pela via da aprendizagem de conceitos, habilidades e atitudes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 8069/ 13/07/1990, **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

_____, Lei nº 9394/96 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Capítulo II, artigos 12 e 13 – 22 ao 36 - Da Educação Básica.

CONSED, Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Manual de orientações**, 2008.

SANTA CATARINA, **Proposta Curricular**, Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. **Proposta Curricular**: estudos temáticos, Florianópolis, IOESC, 2005.

_____. **Diretrizes 3**: organização da prática escolar na educação básica, Florianópolis, 2001.

_____. Lei Complementar nº 170/98, **Sistema Estadual de Educação**.

_____. **Orientações para a Educação Básica e Profissional**, 2005.

QUESTÕES QUE IDENTIFICAM A ORIGEM FRÁGIL DA BASE POLÍTICA NO BRASIL: REFERENCIAIS DE ANÁLISE AO GESTOR ESCOLAR

Vera Lúcia dos Passos Fagundes

Mestre em Educação - PUC/SP

Professor Tutor Externo - UNIASSELVI – Blumenau/SC

Consultora Educacional – GERED - Gerência Regional de Educação - Blumenau/SC

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado de pesquisa bibliográfica e, tem como objetivo trazer à reflexão questões que identificam a origem frágil da base política brasileira como referenciais de análise ao gestor escolar considerando a importância da distinção entre o público e o privado a partir do conhecimento de antecedentes históricos da base política do Brasil. Para tanto, citamos José Souza Martins que traz em uma de suas obras, intitulada: “*O Poder do Atraso - ensaios de sociologia da história lenta*”, questões que identificam a origem frágil da base política no Brasil, uma característica peculiar do brasileiro: a inabilidade de distinguir o público do privado.

Apresenta como conceito essencial, o termo patrimônio para o entendimento de como se deu a formação política no Brasil e conseqüentemente do povo brasileiro e, nesse contexto, o tratamento dado ao patrimônio público e privado.

Vale ressaltar que, a reflexão trazida neste texto, entende o gestor escolar como sendo, todo aquele que compõe a equipe gestora na e da Unidade de Ensino, que oferece, por exemplo, a Educação Básica.

Nessa perspectiva, a partir da necessidade de uma real competência para a coordenação do processo de gestão escolar, alicerçada sob três pilares, citados por (WITTMANN, 1987, apud FAGUNDES, 2006, p. 124): **o conhecimento, a historicidade e a comunicação.**

O CONCEITO DE PATRIMÔNIO

Sobre patrimônio, aponta Barreto (2001) que tem muitos significados, e, segundo a autora o conceito mais comum diz respeito ao conjunto de bens que uma pessoa ou entidade possuem, explica ainda que se transportado o conceito a um determinado território, patrimônio se torna o conjunto de bens que estão dentro de seus limites de competência administrativa, afirmando ainda, que patrimônio pode ser classificado em duas grandes divisões: natural e cultural.

A primeira, patrimônio natural, são as riquezas que provém do solo ou do subsolo, podem ser, por exemplo, as florestas ou jazidas minerais. Para Barreto (2001) até a primeira metade do século XX, patrimônio cultural foi sinônimo de obras monumentais, obras de arte, propriedades luxuosas de personalidades da sociedade, relacionando principalmente aos aspectos arquitetônicos.

Quanto ao que se refere ao patrimônio cultural, Barreto (2001) afirma que o conceito vem sendo ampliado à medida que se revisa o dinâmico conceito de cultura. Seguindo à linha de pensamento do antropólogo Darcy Ribeiro apresentamos um conceito de cultura que diz o seguinte: é tudo o que é feito pelos homens, ou resulta do trabalho deles e de seus pensamentos. Por exemplo, uma cadeira é cultural porque foi feita por alguém e, mesmo o banquinho mais simples, que mal se coloca em pé, é uma coisa cultural. Segundo outros exemplos de alguns autores, dizem respeito ao conjunto de regras sociais, instituições, tecnologia, tradições, língua e religião. Os traços culturais, sejam eles quais forem, são transmitidos de geração para geração, podendo ser transformados no movimento histórico. Entre os mais marcantes elementos de uma cultura considerando-se, por exemplo, o mundo oriental e o ocidental onde se destaca a arte, a religião e a língua.

Pellegrini Filho (2001) aponta que a noção moderna de patrimônio cultural vai além da questão arquitetônica, incluindo produtos do sentir, do pensar e do agir humanos, manifestadas também por meio de inscrições de povos pré-históricos, sítios arqueológicos e objetos nele pesquisados, peças de valor etnológico, dentre outros. Desse modo entendemos que faz sentido o que aponta Barreto (2001) [...] o patrimônio passou a ser um mediador entre o passado e o presente, ou seja, um referencial capaz de permitir a identificação com uma determinada nação.

Nesse contexto, ressaltamos a importância sobre o conceito de patrimônio na perspectiva do imaterial. Sobre isso, na ocasião em que foi Ministro da Cultura, Gilberto Gil em entrevista concedida a Patrimônio - Revista Eletrônica do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, enfatizou a importância da política de patrimônio imaterial do Iphan, com ênfase ao que caracteriza o conceito de patrimônio humano. Sendo

assim, citamos as palavras de Gil (2005) para melhor explicar o significado de patrimônio humano:

“ [...] o patrimônio imaterial se inscreve na corporalidade, o seu suporte é corpo humano. Uma herança a ser passada, de geração em geração, pelas pessoas. Por isso, é delas das pessoas que se deve cuidar [...] o primeiro grande patrimônio de um povo, inserido em uma comunidade, num conjunto humano e com sua dimensão cultural, é esse próprio povo. Os indivíduos, as pessoas, o conjunto humano em si mesmo “

Com o entendimento acerca da citação, consideremos que o conceito de patrimônio se refere exatamente ao que concerne entendê-lo como sendo tudo aquilo que é produzido pela humanidade, sendo que essa humanidade não é outra senão ela mesma construída por si mesma, envolvendo diversas dimensões, ressaltando-se a imaterial citada por Gil (2005), a qual se constitui na identidade cultural de um povo. Consideremos, portanto, o espaço geográfico originário do Brasil, ressaltando, por exemplo, os excessos na utilização do patrimônio natural e o aumento populacional ocorridos nos séculos XIX e XX, continuamente no século em vigência, cujas conseqüências devastadoras se atribuem ao desenvolvimento sem a devida sustentabilidade e as indevidas doações de terras pertencentes ao público, porém exploradas pelo privado. Por isso, necessitando uma evolução no conceito de ecologia, que passou a ser mais amplo, deixando para outro momento as questões pura e simplesmente biológicas, passando então o conceito a ser pensado em termos legais, moral, socioeconômico, político, entre outros.

Desse modo, o conceito de patrimônio, apresentado como um referencial de análise ao gestor escolar corresponde aquilo que se tem como objetivo: identificar elementos materiais e imateriais, decorrentes da produção cultural manifestada através de experiências históricas acumuladas por uma determinada sociedade, no caso a do povo brasileiro. Como efeito exemplificador da amplitude do entendimento sobre patrimônio que foi acima apresentado, servimo-nos de sua definição legal proposta pela Constituição Federal de 1988, que expressa em seu Artigo 216:

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Considerando-se o artigo da constituição, referente ao patrimônio cultural buscou-se demonstrar a amplitude que o mesmo assume, prioritariamente nos incisos I,II,III e IV, que

tratam do que denominamos como noção de patrimônio humano material e imaterial e o inciso V que trata do que denominamos de patrimônio natural ou ecológico, podendo conjugar em sua envergadura de análise, desde os elementos perscrutados nas entranhas da terra, à da noção de patrimônio cultural produzida historicamente criando um sentido tanto aos elementos naturais, como aos elementos, por exemplo, referentes aos personagens cujas influências contribuíram para a formação política do Brasil. Mas o que é patrimônio?

Tudo o que é produzido por esse homem, pelo ser humano, para ele próprio, ao longo da história, material e imaterialmente. Essas duas dimensões, aliás, são necessariamente interligadas e articuladas. A arquitetura, por exemplo, a engenharia, são artes e técnicas e, portanto, dimensões imateriais, mas que se manifestam a partir da própria natureza, a partir da dimensão material existente em torno do homem. Os materiais da natureza, os materiais para construir, enfim, uma casa, um prédio, uma estrada, um barco, um avião, o que quer que seja, tudo feito a partir dessa relação, dessa interação necessária entre homem, cultura e natureza. Quase tudo é resultado desse patrimônio ..." (GIL, 2005)

Nesse sentido, vale ressaltar a necessidade de uma real competência para a coordenação do processo de gestão escolar democrática, alicerçada sob os três pilares, citados por (WITTMANN, 1987, apud FAGUNDES, 2006, p.124): **o conhecimento, a historicidade e a comunicação.**

OS TRÊS PILARES AO GESTOR ESCOLAR NA COMPOSIÇÃO DA EQUIPE GESTORA

Considerando-se que a educação e os processos pedagógicos são um constante refazer, seguramente podemos afirmar que na gestão escolar, se embute o patrimônio com o qual se media as relações entre o passado e o presente, ou seja, o qual permite a identificação com uma determinada comunidade mediante a sua participação.

Segundo (Luck 2000, p. 27) [...] a criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática. Dela faz parte uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social. .

Com base nesse contexto, passemos, portanto, à reflexão sobre os três pilares citados por Wittmann(1999): ***o conhecimento, a comunicação e a historicidade,***

a) O **conhecimento** é definido como sendo o objeto específico do trabalho escolar. Sendo assim, o entendimento profundo de como se dá a aprendizagem no processo de produção de conhecimento.

Maturana e Varela, (1997) observam que o ser humano é resultado de uma dinâmica não proposital, mas, como resultado da própria atuação, que não funciona por acumulação empírica progressiva, e que é inseparável de seu contexto histórico-social Sobre ***autopoiesi***, Assmann, (1998)

observa que um sistema autopoietico é uma teia de processos que vão produzindo ingredientes, componentes e padrões (caóticos e ordenadores), que regeneram continuamente, através de suas transformações e interações a própria teia que os produz. Sousa (2000) refere que, enquanto a informação resulta de uma escolha seletiva de dados, o conhecimento resulta das ilações retiradas a partir da análise de um conjunto de informações, explícita ou implicitamente relacionadas com uma determinada situação real. Brandão (1999) observa ainda que a dinâmica da vida e a do conhecimento está interligada; fazem parte de um mesmo processo. Esta visão nova e essencial deverá aos poucos transformar toda a nossa compreensão corriqueira a respeito do ato de aprender e, por conseqüência, a respeito do trabalho pedagógico e da própria educação, no seu todo. Para Freire (1995) é uma experiência permanente pela qual se acerta o caminho certo, através de reflexão a partir da realidade ou prática.

O conhecimento, portanto, pode ser visto como sendo um produto do processamento da informação. Ainda mais contundente nesse sentido de relevar que o conhecimento é, sobretudo, interno às pessoas. Portanto, o ser humano é antes de qualquer coisa um ser em relação: com o outro, consigo mesmo, com a natureza - enquanto sociedade, enquanto história, enquanto humanidade com cada outro. Nesse ínterim, é salutar que retomemos a reflexão sobre o processo através do qual o indivíduo internaliza a cultura e, que não é um processo de fusão ou absorção passiva, mas de transformação, de síntese entre dois elementos não como simples soma ou justaposição destes dois elementos, mas como um resultado sintetizado de onde emerge algo novo pelo fato de antes não existir na forma como existe agora. Afirmamos que, embora vivamos sob o enraizamento da cultura autoritária, considerando a Administração Burocrática que tem derivação conceitual das teorias sociológicas da escola clássica de administração, expostas por Taylor, Fayol e Weber no começo do Século XX, a mesma que oculta às contradições presentes no fenômeno educativo e, por conseguinte, o papel do homem como ser que faz a história e transforma as condições existentes. Portanto, podendo ser transformada em uma administração participativa. Giroux (1986) [...] exalta uma noção dialética de ação humana que retrata corretamente a dominação como um processo que não é estático e que nunca se completa [...] ainda que, na relação de dominação, que não é algo dado, mas construído historicamente, em determinado momento a reação por parte dos dominados ocorre através de relações complexas de mediação e de intersecção entre as estruturas de dominação e as experiências de vida dos indivíduos.

b) A **historicidade** é definida como sendo o conhecimento do gestor acerca do contexto histórico-institucional no qual e para o qual atua, pois a escola ao desenvolver a sua prática pedagógica, desenvolve ações de acordo com as necessidades educacionais em conformidade com o contexto histórico local/geral o qual gera políticas para serem desenvolvidas naquele contexto onde

as políticas são geradas para serem desenvolvidas através de ações pedagógicas planejadas com determinado objetivo impregnadas de motivo para os alunos se envolverem na aprendizagem mediada pelo professor que trabalha com meios, por exemplo: conteúdos significativos para a sua aprendizagem, por isso, devem fazer relação com a realidade social concreta dos alunos.

Para Japiassu e Marcondes (1993, p. 120), historicidade tem o seguinte significado:

[...] condição da existência humana que, embora comprometida com o tempo e solitária com seu passado histórico, define-se por sua projeção livre no futuro [...] o sentido da história e o fim da história são concepções marxistas segundo as quais o processo histórico é determinado ao mesmo tempo por causas antecedentes (em última instância, econômicas) e pelos homens, desenrola-se necessariamente de modo dialético e culmina necessariamente na sociedade sem classes. O sentido quer dizer ao mesmo tempo significação e direção.

Com o entendimento um tanto mais amplo sobre a historicidade, passamos então a nossa reflexão considerando-se a citação de Japiassu e Marcondes (1993), quando relatam sobre “as causas antecedentes e o homem” com sentido de humanidade como determinantes no processo histórico, situando o aspecto cultural.

A cultura é produzida para ser revertida como enriquecimento desse povo. Toda a cultura produzida pelo homem, desde a pedra lascada - a construção dos instrumentos para a caça, para sua sobrevivência, a descoberta do fogo, a agricultura, tudo isso - é produzida para o bem-estar do próprio povo. Então, ele [o povo] é a origem e o destino da manifestação cultural. Hoje em dia, aliás, toda a produção, e, portanto o homem, do ponto de vista do sistema produtivo, é vista como capital humano. Assim, dentro do próprio capitalismo, o homem é o grande patrimônio. Gil (2005)

Nesse contexto, apresentamos fragmentos da Dissertação de Mestrado, autoria de FAGUNDES (1997), PUC/SP, onde se encontram os seguintes registros:

Vale ressaltar que no sistema educacional, em todos os âmbitos, algumas escolas seguem a tendência da Administração Estruturalista, que aplicada à educação, embasa-se principalmente nas interpretações deterministas e reprodutivistas do sistema educacional e da sociedade, apresentadas por pensadores institucionais dos anos 60 e 70. Nessa tendência, o educador, a educadora, espera passiva, que ocorra a mudança automaticamente, para depois começar a mudar a Educação, e, com isso, mediante um modelo como resultado sobre uma ação que já deu certo para que a partir daí, ele, ela possa mudar a prática na escola. De acordo com os seguidores da epistemologia determinista, o sistema educacional tem sido concebido como uma totalidade estrutural com distintas dimensões ou práticas, que refletem uma realidade caracterizada por um sem número de contradições.

Considerando o exposto, as dificuldades que perpassam a construção da democracia, em face da correlação de forças dos diversos grupos que privilegiam conhecimentos específicos de determinados grupos que representam uma determinada classe social em

detrimento e prejuízo de grupos pertencentes a outra classe social, a organização escolar estruturada pela sociedade capitalista procura, em última instância, a manutenção das relações de produção, refletindo as divisões sociais existentes, com tendência a perpetuá-las e acentuá-las, enfatizando assim, a manutenção do poder da classe dominante.

c) A **comunicação** é definida como atrelada à competência de interlocução, ou seja, competência lingüística e comunicativa, imprescindíveis ao gestor na coordenação do processo de elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico. Dito isto, vale ressaltar a importância da receptividade às contribuições dos segmentos que compõem a comunidade escolar, e também a sistematização das contribuições, legitimando dessa forma a participação da comunidade escolar, através da inscrição e reinscrição de documentos novos e já anteriormente escritos, considerando-se que o projeto político pedagógico, é um documento em processo contínuo de reelaboração. Nesse contexto, vale esclarecer que a obrigatoriedade da construção do Projeto Político Pedagógico com a participação coletiva, deu-se partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96.

A condução da construção do Projeto Político Pedagógico é um processo que deve ser permeado pela transparência e, como consequência disto, a apreensão coletiva da realidade em que a escola está inserida para, a partir disto, construir uma proposta que defina a identidade da Unidade Escolar.

Os professores da instituição escola movidos pela proposta pedagógica, devem ter claro a que patamar pretende chegar com os alunos, com extensão à comunidade escolar e com a sociedade. Para tanto, devem estar cientes de que a necessidade de um projeto político pedagógico, antes de ser institucional deve ser também a necessidade da comunidade escolar e, em especial, deles próprios: os professores e gestores, considerando questões que identificam a origem frágil da base política brasileira.

QUESTÕES QUE IDENTIFICAM A ORIGEM FRÁGIL DA BASE POLÍTICA BRASILEIRA

Sobre as questões que identificam a origem frágil da base política brasileira, como referenciais de análise ao gestor escolar, é salutar a reflexão considerando a historicidade, ou seja, a partir dos antecedentes históricos que retratam o tratamento dispensado ao patrimônio público, já, desde a época do Brasil Imperial.

O primeiro sinal histórico de confusão entre a esfera pública e a privada no Brasil, começou com as capitanias hereditárias quando o Rei com o objetivo pessoal de manter o

controle sobre as terras e seu poder, doou bens públicos brasileiros a portugueses que também tinham interesses privados sobre o território (MARTINS, 1994). Nota-se então, uma relação contratual na qual não havia outra regra que não fosse à vontade do rei. A questão da terra no Brasil, desde então, é tema polêmico, pois é um bem público que deveria ser usado para os cidadãos, no entanto é subordinada a interesses individuais e capitalistas.

Nesse ínterim, a incapacidade dos brasileiros de reivindicarem seus direitos de cidadão se encontra exatamente em não conseguir identificar tais direitos. Na ditadura Militar, por exemplo, foi necessário anos de repressão para que o povo saísse às ruas. O brasileiro, então, está inserido em uma dinâmica onde um pequeno depende dos favores de um grande e assim por diante. É uma política baseada em concepções morais do tipo tradicional, a política da "troca de favores". Entretanto, no Brasil é a política que os brasileiros têm como legítima, havendo uma relutância em enxergar a ilegalidade em atos envolvendo patrimônios públicos a favor de interesses privados. A cidadania brasileira, por exemplo, não foi conquistada por um movimento social como deveria ter sido, e sim imposta por uma república, pelo populismo de Vargas, por uma elite, e conseqüentemente não teve uma definição clara na mente popular. Martins (1994) explicita que tradicionalmente o brasileiro encara o favor político (clientelismo, mandonismo, oligarquias) como algo natural, pois sem distinguir claramente o público do privado, e o conceito de cidadão, é muito fácil utilizar bens públicos para realizar interesses pessoais.

Segundo Martins (1994),

“[...] no Brasil a distinção entre o público e o privado nunca chegou a se constituir, na consciência popular, como distinção de direitos relativos à pessoa, ao cidadão. Ao contrário, foi distinção que permaneceu circunscrita ao patrimônio público e ao patrimônio privado. Portanto, uma distinção relativa ao direito de propriedade e não relativa aos direitos da pessoa [...] A tradição de um sistema político baseado na confusa relação do patrimônio público e do patrimônio privado tem sido a base a partir da qual essa relação foi dando lugar a procedimentos que começam a ser classificados como corruptos”.

Portanto, é importante refletir que a escola é um dos mais importantes locais de produção humana, pois a relação pedagógica fora ou dentro da sala de aula é do mesmo conjunto de células que compõe as células das relações sociais de outro patamar, mas paralelo ao da escola. Sendo assim, não é a forma de produção humana baseada na exploração, dominação e opressão que poderá contribuir com a produção de seres humanos íntegros. Por isso a importância do gestor ter como referenciais de análise, as questões que identificam a origem frágil da base política brasileira. Para tanto, é salutar que este conhecimento seja uma das referências teóricas à ação gestora.

5.Considerações finais

Vale destacar o papel do gestor escolar, relacionado à importância da dimensão ética como instância de resgate da compreensão do significado político da ação gestora, o que nos leva neste final, a ressaltar a reflexão sobre as questões que identificam a origem frágil da base política brasileira. E, portanto, nos levam a retomar a discussão sobre a competência para reinventar a escola que já não demanda mais reprodutores do sistema vigente, sem que à comunidade escolar, seja dada a oportunidade de reflexão sobre essa realidade através da sua participação. A atividade que inclui a participação visa, portanto, a possibilidade de compreensão da cultura na qual está inserida.

Deve ser considerado, portanto, que é um direito constituído de todos os cidadãos, o acesso aos bens culturais, pois estes são de propriedade coletiva, é herança cultural e para a construção do novo bem, a presença da memória cultural é indispensável, considerando-se nesse contexto a memória individual/coletiva, num movimento contínuo em relação; o velho com o novo no processo de reconstrução na construção do novo bem cultural, nesse caso, referente ao novo patrimônio imaterial da humanidade com a possibilidade de superação da fragilidade da base política brasileira.

Nesse sentido, a responsabilidade pelo patrimônio histórico cultural material e imaterial, em reconstrução, é de responsabilidade social, portanto, de todos os grupos humanos, cada qual na e da sua época. É importante salientar que, à medida que o pensamento entra em imersão, um discurso está se processando e a função da escola através da ação gestora, é de oportunizar a exteriorização desse discurso interior em processamento, dando voz à comunidade escolar sem perder de vista as decisões a serem tomadas na gestão escolar. Portanto, há um consenso entre estudiosos sobre as questões já citadas anteriormente de que o critério para a indicação do gestor escolar, ligado à indicação político partidária, enquanto assim persistir, o processo democrático escolar e como conseqüência os direitos e deveres, já citados anteriormente, assegurados pela LDB. 9394/96 tendem a se manter distante de sua concretização no cotidiano escolar, o que pode estar relacionado a uma forma distorcida do entendimento sobre questões que identificam a origem frágil da base política no Brasil.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a uma sociedade aprendente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. I Congresso Nacional de Reorientação Curricular (1.:1999: Blumenau, SC) **Anais...** / [organizadores : Adriana Corrêa, et al.] - Blumenau: Prefeitura Municipal: FURB,1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº. 1/92 a 44/2004. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BARRETO, M. **Turismo e legado cultural**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei Federal nº. 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: UNESP, 2001

FAGUNDES, Vera Lúcia dos Passos. O Pensar e o Fazer na Organização do Trabalho na Escola: análise crítica da experiência de Gestão Compartilhada na EEB Alberto Schmith - Ilhota/SC. 1997. **Dissertação de Mestrado**, (Mestrado em Educação e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 1997.

_____, Vera Lúcia dos Passos. A Prática da Gestão Democrática e as demandas para o Gestor Escolar: inscritos em textos (re) visitados. In: Políticas Educacionais e Gestão Escolar - **Anais do Simpósio Catarinense de Administração da Educação/ AAESC e VI Seminário Estadual de Política e Administração da Educação./ANPAESC**. Balneário Camboriu/SC, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed.. São Paulo: Paz e Terra 2001.

_____, Paulo. Crítico, Radical e Otimista. **Revista Pedagógica**. Editora Dimensão, 1 (1), Jan./Fev., 1995

GIL, GILBERTO. Entrevista ao IPHAN. **Revista Eletrônica do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, 2005. Disponível em http://portal.iphan.gov.br:8080/vs_portal/montarDetalheConteudo.do;jsessionid=B3895CA5D5A0E55AC290663078E28C5E?id=13791&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticiAcesso em 10/09/09

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, Vozes, 1986.

JAPIASSU, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

LUCK, Heloísa. A Evolução da Gestão Educacional, a Partir de Mudança Paradigmática. In: **Em Aberto**, Brasília, v.17, n 72, fevereiro/junho 2000.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos**. Autopoiese: a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PELLEGRINI FILHO, Américo. **Ecologia, cultura e turismo**. Campinas: Papirus, 2001.

MARTINS, J. de S. O poder do atraso. **Ensaio de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SOUSA, C. **Gestão do conhecimento**. Lisboa: RH, 2000.

UNESCO. **Anteprojeto da convenção sobre a proteção da diversidade de conteúdos culturais e expressões artísticas**. LT/CPD/2004/CONF.201/2, Paris, julho de 2004.

WITTMANN, Lauro Carlos, et al. **Administração da educação no Brasil: situação e perspectivas**. Brasília: MEC/SEB, 1987

REFERÊNCIA EM QUALIDADE: O DESAFIO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA MELVIN JONES

Lucilane Ledo

Gestora da E.E.B. Melvin Jones

Rua Josefina Amorim, 248, Bairro Sagrado

Coração de Jesus, Lages, SC, CEP 88.508-130

E-mail: lululedo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) tem por pressuposto que a aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento historicamente construído e que se efetiva na interação com o outro. Cabe à escola a responsabilidade de promover essa apropriação de modo eficaz a todos os alunos.

A concepção histórico-cultural, [...] à medida que considera todos capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores de apropriação de conhecimento, traz consigo a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos. De todos os alunos. (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998, p. 17)

Desta maneira, a aprendizagem ampara-se na concretização das relações dialógicas. Não obstante, o modo como os sujeitos envolvidos neste processo interagem é um fator que pode determinar o sucesso ou o fracasso da ação pedagógica. Freire (1979, p.78) enfatiza o diálogo horizontal como fator relevante no processo da aprendizagem, o que implica uma atitude ética, de respeito e de troca. Professor não só ensina e aluno não só aprende, mas ambos ensinam e aprendem, não há sábios absolutos, nem ignorantes absolutos, mas há sujeitos que interagem e procuram saber mais.

Com este referencial, a Escola de Educação Básica Melvin Jones¹⁰ decidiu apostar na possibilidade de transformar uma escola em crise numa escola de sucesso. E pretende mostrar que isso é possível: quando o desejo de tornar referência em qualidade uma escola (cujos

¹⁰ A Escola de Educação Básica Melvin Jones localiza-se no Bairro Morro do Posto, em Lages – SC.

índices de reprovação já atingiram um patamar de 47%) é do tamanho da fé no potencial do aluno, quando os professores aceitam esse desafio, quando os resultados – ainda que tímidos – vão surgindo e, sobretudo, quando a paixão pelo que se faz toma conta da alma, então a esperança se transforma em certeza: **é possível!**

As estratégias de ação no enfrentamento deste desafio se efetivaram a partir de uma decisão coletiva com a reestruturação do Projeto Político Pedagógico de modo a atender ao objetivo que é inerente à instituição escolar: o sucesso no desempenho de sua função. Em se tratando dos princípios que orientam o PPP, Marçal (2001, p. 53) ressalta a importância de que sejam discutidos com todos os segmentos de modo a tornar a prática mais eficaz.

Das discussões, com a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, emergiram propostas de inovação e o replanejamento do PPP a partir do contexto vivenciado para efetivar as mudanças pretendidas. Na prática, três questões direcionaram as ações: 1) Que escola temos? (diagnóstico); 2) Que escola queremos? (objetivo); 3) Como transformar a escola que temos na escola que queremos? (ação, estratégias).

Nesta trajetória, a E.E.B. Melvin Jones avança paulatinamente na busca da qualidade em aprendizagem; a opção pelo trabalho através de projetos pedagógicos interdisciplinares constitui um dos referenciais da escola. Nos últimos três anos, as mudanças já são evidentes, especialmente em relação à gestão pedagógica. Mostrar esta transformação constitui uma forma de valorização pelo que já se fez e de estímulo para continuar aperfeiçoando as ações desenvolvidas, uma vez que a aprendizagem é um processo dinâmico, contínuo, inacabado.

REFERÊNCIA EM QUALIDADE: O DESAFIO

Perfil da escola

A Escola de Educação Básica Melvin Jones localiza-se no Bairro Morro do Posto, em Lages, região do Planalto Serrano, em Santa Catarina. Atende a uma clientela constituída de 312 alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino. Em 2007, teve início a implantação gradativa do Ensino Fundamental com duração de nove anos. Nos finais de semana desenvolve o Projeto Escola Aberta, oferecendo à comunidade atividades variadas de esporte, cultura, lazer, cursos práticos de iniciação ao trabalho (artesanato, informática, eletricidade e eletrônica).

Em relação aos recursos humanos, a E.E.B. Melvin Jones conta com um quadro de 17 docentes e 03 funcionários do setor administrativo, vinculados ao Estado. Possui duas agentes

de serviços gerais e uma cozinheira, mantidas pela APP. Além desses, conta com o trabalho de oficinairo e de voluntários (Escola Aberta).

Os alunos são oriundos de famílias de nível socioeconômico pobre e, em minoria, de classe média baixa. Um aspecto que ainda dificulta o desenvolvimento e o sucesso da ação pedagógica é a alta rotatividade de alunos, registrando-se um percentual elevado de transferências e de admissões no decorrer do ano letivo. Tal fato deve-se, em parte, às constantes mudanças de vínculo empregatício dos pais e conseqüente mudança de residência. Também a proximidade com outras escolas e a preferência por turnos constituem motivos de transferências.

Quanto à estrutura física, até 2007, EEBMJ funcionou, em condições precárias. Fundada em 1963 e ampliada em 1986 para atender a demanda, as melhorias do prédio resumiam-se à pintura de paredes e consertos emergenciais indispensáveis. Assim, a estrutura do prédio escolar e o mobiliário em uso eram praticamente os mesmos há quatro décadas e meia, de modo que já não satisfaziam às exigências de uma educação moderna, inclusiva e de qualidade.

Nesse contexto, professores e alunos cumpriam a rotina, mas faltava um entusiasmo maior, motivação, enfim, faltava aquela paixão que move as pessoas rumo às metas estabelecidas. Os resultados deixavam muito a desejar, com um percentual de reprovação que chegou a atingir 47%, nas séries finais, em 2006.

Transformando teoria em prática

A Proposta Curricular de Santa Catarina preconiza uma educação transformadora, contextualizada, moderna, onde a aprendizagem resulta de um processo dialógico e horizontal de interação e que não se restrinja ao binômio professor-aluno, mas ultrapasse os muros escolares e interaja com a família, e com outros segmentos da sociedade. No contexto vivenciado pela E.E.B.Melvin Jones, este discurso constituía-se teórico e utópico. Urgia um projeto inovador, capaz de mobilizar toda a comunidade escolar, de resgatar a autoestima dos envolvidos no processo pedagógico, de promover a valorização da escola como referência em qualidade, colocando em prática o discurso do “preparar para a vida”.

Como fazer?

Inicialmente, a ação foi direcionada aos professores, principais agentes de transformação da educação. Reuniões, estudos, reflexões, leituras¹¹, palestras ministradas na escola por educadores especialmente convidados, capacitações¹² e planejamentos coletivos constituíram as sementes que, a seu tempo, começaram a produzir frutos. Considerando que “é na interação com o outro que se constrói o saber”, a premissa se aplicou ao plano de ação pedagógica com o engajamento dos professores que passaram a atuar em conjunto na busca de alternativas para melhoria de resultados educacionais. A equipe administrativa foi reorganizada para assessorar os professores (digitar, reproduzir material, orientar...).

A reflexão acerca da distância existente entre a teoria preconizada e a prática efetivada foi fundamental para uma nova postura com reflexos na família e melhoria nos resultados apresentados pelos alunos. O Projeto Político Pedagógico passou por uma reestruturação com participação coletiva e avaliações periódicas, servindo de norte para o planejamento anual da escola, onde são detalhadas as metas e as estratégias de ação.

Por sua vez, o conselho de classe deixou de ser um relato de “*acompanha – não acompanha*”, feito pelo professor de cada disciplina, e passou a ser um momento de socialização dos resultados, de troca de experiências, de avaliação do processo pedagógico e de autoavaliação dos professores com vistas à solução dos problemas encontrados na prática pedagógica.

Em 2008, o pensamento do educador Paulo Freire, de que “precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo de risco, por isso recusa o imobilismo; a escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha; a escola que apaixonadamente diz sim à vida”, constituiu o “norte” da ação pedagógica. Era preciso criar, ousar, inovar.

Iniciou-se o ano letivo com o estudo da obra **Pais brilhantes professores fascinantes** (CURY, 2003), ponderando-se as formas de colocar em prática as idéias nele contidas. Elaborou-se o projeto “**Escola de cara nova**”, definindo-se os objetivos, as metas a serem alcançadas e as estratégias de ação. O objetivo primeiro consistiu em promover a transformação da Escola de E.B. Melvin Jones em uma escola de cara nova e que “apaixonadamente diz sim à vida”, promovendo uma educação de qualidade, em ambiente

¹¹ Entre as obras consultadas e ou lidas destacam-se: PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (1998); FREIRE(1979) e (2005); MARÇAL (2001) e CURY (2003).

¹² Em parceria com a E.E.B. Visconde de Cairu desenvolveu-se o projeto de capacitação e reflexão sobre o tema: Professor: agente de transformação ou multiplicador de estereótipos? (duração de 40 horas).

acolhedor, através de práticas centradas nas relações dialógicas, em ação compartilhada com a família e a comunidade.

Três metas nortearam as ações pedagógicas desenvolvidas: a) aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, através de projetos interdisciplinares; b) melhoria e preservação do espaço físico e patrimônio escolar, de modo a torná-lo mais atraente e acolhedor; c) participação efetiva da família e da comunidade nas ações e eventos escolares (devolução dos projetos, exposição dos trabalhos, palestras, participação na Escola Aberta).

Projetos pedagógicos interdisciplinares

Se a divisão disciplinar resulta em fragmentação do conhecimento, a aproximação das disciplinas favorece um conhecimento integrado, complementar e significativo. Com esse entendimento, a escola passou a desenvolver projetos interdisciplinares em torno de temas contextualizados, educativos e atuais, mobilizando todos os alunos (de 1ª a 8ª série), bem como as famílias e comunidade. O planejamento coletivo permite a definição dos objetivos gerais, das competências específicas e dos conceitos a serem trabalhados, de modo que as informações referenciais sejam complementares e não repetitivas, e que sejam adequadas ao nível de cada série. Essa prática pedagógica favorece o trabalho com os temas transversais que, de outra forma, acabavam esquecidos, pois cada professor centrava a atenção no “seu conteúdo”.

Em 2008, desenvolveram-se cinco projetos interdisciplinares que se revelaram uma prática prazerosa de ensino-aprendizagem. A culminância desses projetos constituiu momentos especiais, com a participação da comunidade. Incluiu exposição dos trabalhos desenvolvidos, palestras, gincana, apresentação de slides em data show. Mas o ponto alto do evento foram as apresentações artísticas (musicais, danças, teatros – sempre relacionados ao tema estudado). Nesses eventos, membros da comunidade são convidados, não só para assistir, mas também para mostrar seu talento.

A avaliação da prática pedagógica se faz ao final de cada projeto interdisciplinar desenvolvido. Essa avaliação é abrangente e ocorre em três etapas: por ocasião da culminância abre-se um espaço para dar voz aos pais – comunidade. Desta avaliação acatou-se a idéia das mães de que o evento se realizasse à noite para oportunizar também a participação dos pais que trabalham durante o dia. Nesse sentido a escola tem sido elogiada, sendo unânime a aprovação da prática pedagógica pelos pais; com os alunos e professores, geralmente a avaliação é feita através de fichas organizadas pelo coordenador do projeto, com

vistas a sanar as deficiências constatadas; nos conselhos de classe (bimestralmente), faz-se a análise dos resultados obtidos em aprendizagem, determinando os devidos encaminhamentos para as soluções. Salienta-se o esforço dos professores na busca da qualidade dos conteúdos trabalhados. Os alunos são estimulados a vencer as dificuldades, a educação é apresentada como um direito que deve ser desfrutado para promover a melhoria da qualidade de vida.

Modernização da escola

O constante apelo por melhorias do ambiente escolar finalmente encontrou eco e, em 2008, a escola passou por uma reforma geral. Atualmente, dispõe de 09 salas de aula adequadas para a ação pedagógica (as destinadas aos alunos de 1ª e de 2ª séries possuem banheiro especial anexo); sala de Arte (com mesas, tanques com torneiras, estantes, armário, cavalete e material para as aulas); sala de vídeo; sala de aula de Educação Física (com mesas de tênis de mesa, jogos de xadrez); sala de material de Educação Física (bolas, cordas, bambolês, jogos, etc. e material de uso da Escola Aberta); Laboratório de Informática; Oficina de Eletricidade e de Eletrônica (Escola Aberta); biblioteca com computadores para alunos; sala dos professores (com computador, impressora e internet, armários para material com chaves); secretaria informatizada; sala de direção; sala da assistente pedagógica; almoxarifado; depósito de material de limpeza; depósito de merenda; sala de material didático; cozinha; pátio coberto; quadra de esportes; banheiros para professores e para alunos (com chuveiros e adaptados para cadeirante). Entre os equipamentos disponíveis, citam-se: computadores, aparelhagem de som, televisor, videocassete e DVD, retroprojetor, câmeras fotográficas, mimeógrafo e máquina copiadora com *scanner* e impressora (esta, na secretaria e disponível para professores).

Adotou-se o sistema de salas por disciplina, de modo que os alunos, e não os professores, é que trocam de sala de acordo com o horário estabelecido. O sistema mostrou-se eficaz, pois facilita a organização do ambiente e exposição de material didático específico de cada disciplina sem necessidade de duplicação, torna-o mais acolhedor, e as aulas mais interessantes, práticas e produtivas. No corredor entre as salas, música ambiente, com volume moderado, promove um clima de tranquilidade às aulas e, por isso, já faz parte do cotidiano escolar.

A participação efetiva da família no processo educativo constitui um desafio permanente. A estratégia da culminância dos projetos com a participação da comunidade tem-se mostrado mais eficaz do que as reuniões tradicionais.

Eficácia da gestão participativa

Paralelamente aos projetos interdisciplinares, as parcerias têm apresentado resultados positivos, em especial na formação da ética e da cidadania. Em 2008 desenvolveram-se vários projetos paralelos em parceria com outros segmentos da sociedade lageana, destacando-se o Programa Educativo de Resistência às drogas – PROERD (Polícia Militar); a Guarda-Mirim, (DIRETRAN), atividades lúdicas e educativas (SESC) e também pelos voluntários, (UNIPLAC, a Escola Aberta).

A Escola Aberta é uma referência, desenvolve um excelente trabalho comunitário abrindo suas portas aos finais de semana para acolher a comunidade oferecendo atividades de lazer, como esportes, música e dança; de conhecimento, como a matemática lúdica e a informática; profissionalizante, como as oficinas de eletrônica, eletricidade, e artesanato (com opções variadas).

A integração com outras escolas é outro marco positivo. O Congresso coordenado pela Cáritas Diocesana desenvolveu atividades de valorização da vida. A E.E.B.M.J acolheu adolescentes de cinco escolas (uma particular, duas públicas da rede municipal e duas da rede estadual) para esse encontro num dia de integração com atividades lúdicas e educativas.

Desta forma a E.E.B.Melvin Jones vem cumprindo sua jornada através de uma prática pedagógica centrada no diálogo. Não o diálogo de domínio, mas aquele humanizante e libertador, que nos aproxime da realidade na qual desejamos viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das tarefas mais difíceis do nosso dia-a-dia é a de vencer as resistências naturais às novas abordagens metodológicas que surgem e efetivar as mudanças que elas impõem. Quebrar a rotina e inovar a prática pedagógica são desafios que exigem coragem, sabedoria e persistência. Exigem, sobretudo, a consciência da responsabilidade de cada um no desempenho de sua função, enquanto representante da instituição escola, para que o processo ensino-aprendizagem se concretize segundo o paradigma da concepção histórico-cultural. Uma escola de sucesso entende o binômio ensino-aprendizagem como um processo de formação, construção e reconstrução permanente dos sujeitos no qual alunos e professores interagem horizontalmente, na troca de experiências, valorizando a diversidade cultural e buscando juntos aprender mais.

Neste sentido, a E.E.B. Melvin Jones tem investido esforços e colhe os primeiros resultados. Não temos a escola ideal, mas vislumbramos novos horizontes. A meta é que a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina realmente se efetive, e que a escola cumpra da melhor maneira seu papel, possibilitando aos alunos a apropriação do conhecimento historicamente construído, a formação de hábitos e atitudes que promovam a paz e a melhoria da qualidade de vida na comunidade.

REFERÊNCIAS

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes professores fascinantes**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

MARÇAL, Juliane Corrêa. **Progestão**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

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.

Eixo Temático – Gestão do Currículo

GESTÃO DO CURRÍCULO: IMPLICAÇÕES PARA SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS¹³

Cássia Ferri

Doutora em Educação

Professora e pesquisadora do Programa
de Mestrado Acadêmico em Educação

da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

RESUMO

O texto propõe-se a explicitar algumas tensões que configuram as propostas curriculares, particularmente no que diz respeito aos procedimentos de seleção e organização dos conteúdos. Discute as manifestações da intrincada rede de relações de poder que determina as decisões e escolhas, aparentemente simples, da organização curricular e da estrutura do conhecimento educacional.

Palavras-chaves: Educação. Currículo. Seleção e organização de conteúdos.

Discussões sobre currículo têm recebido, nos últimos anos, cada vez mais espaço, seja na literatura especializada, seja no cotidiano da vida escolar. Parâmetros, diretrizes, reestruturações, revisões, alterações curriculares são termos que fazem parte do dia a dia das escolas e universidades e reflexões sobre o assunto são pautas de atividades de planejamento e de avaliações pedagógicas.

Para o desenvolvimento dessas atividades uma primeira dificuldade se impõe: a das definições. A polissemia do termo “currículo”, empregado para designar tanto um rol de disciplinas e atividades a serem cumpridas num determinado prazo, como um artefato sócio-cultural construído e determinado historicamente, traduz a abrangência e a complexidade desta área de estudo.

Compreender essas definições exige buscar alguns de seus pontos de origem. De acordo com Hamilton (1992), é preciso retroceder até Glasgow, em 1633. O *Oxford English Dictionary* registra que o termo currículo foi utilizado pela primeira vez pela Universidade de Glasgow para referir-se a um plano estruturado de estudos.

¹³ Este texto foi elaborado utilizando-se outro texto, de minha autoria, em fase de publicação. Trata-se, portanto, de uma reorganização específica para a conferência realizada no XXI Simpósio Catarinense de Administradores Escolares realizado em Balneário Camboriú – SC de 27 a 30 de setembro de 2009.

Porém, muitos anos antes disso, os filósofos gregos Platão e Aristóteles já descreviam os temas que deveriam ser ensinados aos seus discípulos. São clássicas também as referências ao *trivium* (gramática, retórica e dialética) e ao *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética), modelos que organizavam a educação na Idade Média e no Renascimento.

Silva (1999, p. 21), entretanto, argumenta que:

A própria emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método[...] O termo *curriculum*, entretanto, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha e Portugal muito recentemente, sob a influência da literatura educacional americana.

No início do século XX, a educação das massas exigia da sociedade americana definições em relação aos seus objetivos e formas. Questões relacionadas aos objetivos da educação escolarizada, o que e como ensinar eram objeto das discussões educacionais. É em 1918, nos Estados Unidos, que Franklin Bobbitt publica *The Curriculum* e propõe que a educação deva funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor e, portanto, como uma ferramenta pedagógica da sociedade industrial.

Temos, até então, três pontos de origem do termo currículo. Sintetizando: pode-se compreender currículo como: a) um plano estruturado de estudos; b) indicações do que se ensina e c) uma ferramenta pedagógica da sociedade industrial. Seria ingênuo pensar que superamos esses entendimentos, ou que eles se apresentam de forma sucessória, ou seja, um substituindo o outro. Cada uma destas compreensões tem seus argumentos e se mantém no ideário pedagógico de muitos educadores até hoje.

A década de 1980, no Brasil, vai marcar a emergência¹⁴ de outras teorizações influenciadas pela crítica e pela literatura européia, em contraposição ao referencial norte-americano. Dois grupos nacionais vão dominar o cenário: a pedagogia histórico-crítica – representada, principalmente, por Dermeval Saviani – e a pedagogia libertadora – representada por Paulo Freire. Torna-se hegemônica, então, a idéia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente.

No início dos anos 1990, o campo do currículo vivia essas múltiplas influências. Os estudos em currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico. Os trabalhos buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder (MACEDO; LOPES, 2002).

¹⁴ Estamos utilizando o termo emergência no significado dado por Foucault (1992), qual seja, “[...] o da entrada em cena das forças; é sua irrupção, o movimento brusco pelo qual elas saltam dos bastidores para o teatro[...]”.

Esses novos estudos vão conceituar currículo como “um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual.” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7).

As definições acima, embora tratadas de forma sintética, imbricadas com os contextos em que foram produzidas, deixam evidente a centralidade dos processos de seleção e organização dos conteúdos em todos os níveis de ensino. São estes aspectos que trataremos a seguir.

DEFINIR CONTEÚDOS CURRICULARES

Em todas as definições de currículo presentes na dinâmica escolar, faz-se necessário compreender as questões de seleção e organização dos conteúdos curriculares, ou seja, “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê?” (SILVA, 1999, p. 14).

A ampliação desta pergunta – o quê? – nos coloca diante de outra pergunta: como selecionar, organizar, apresentar e até mesmo dar seqüência aos conteúdos curriculares? As definições do que ensinar e, conseqüentemente, do como e do quando ensinar e avaliar, em geral, identificam as fontes do currículo. Então, explícita ou implicitamente, as teorias de currículo desenvolvem critérios de seleção para justificar a resposta que darão a estas questões.

As escolhas que resultarão deste movimento tornarão efetivos os objetivos pretendidos pelo currículo. Compreende-se, portanto, que “todo currículo é uma opção entre as muitas possíveis. Ele responde e representa recursos ideológicos e culturais definidos, nos quais são priorizados determinados interesses, visões de mundo, grupos sociais, etc. em detrimento de outros.” (TORRES, 1994, p. 17).

Ao problematizar essa compreensão pode-se examinar algumas questões que interferem no modo como professores e curriculistas pensam/definem a seleção e organização dos conteúdos curriculares. Com esse propósito colocaremos em pauta algumas idéias sobre o que se define como conteúdos curriculares.

A primeira delas trata de uma argumentação explicitada por vários teóricos brasileiros¹⁵, nos anos 1980, que defendiam a importância do domínio do conteúdo –

¹⁵ Entre estes teóricos podemos citar Dermeval Saviani e demais autores adeptos da chamada Pedagogia Histórico-Crítica ou Crítico-Social dos Conteúdos.

entendido como saber sistematizado – pelas classes subalternas como fator de emancipação.

A noção de conteúdo como saber sistematizado indica algo externo que foi organizado e identificado como tal, constituído em conhecimento abstrato, registrado em algum lugar e que precisa ser acessado por professores e alunos. Portanto,

[...] o conhecimento é tratado, fundamentalmente, como um conjunto de fatos objetivos, externos ao indivíduo. É visto, então, não como algo a ser questionado, analisado e negociado, mas como algo divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva, que deve ser gerenciado e dominado. O propósito do conhecimento acaba, nessa perspectiva, por resumir-se à acumulação e categorização. (SANTOS; MOREIRA, 1995, p. 51).

Assim, para a maioria dos professores, o “conhecimento sistematizado” está nos livros didáticos ou em outras publicações – reconhecidas como portadoras de conhecimentos científicos – e acabam sendo os indicadores dos conteúdos a serem trabalhados na escola. É como se coubesse ao professor apenas selecionar o que julga ser mais importante ensinar dentre um conjunto amplo de conhecimentos, sem questionar o que é ou não conhecimento, a quem serve ou não dado conhecimento.

Williams (apud LOPES, 1999, p. 87) salienta que, de uma maneira geral,

a educação é tratada como se fosse uma abstração e o currículo como se fosse um corpo estabelecido de conhecimentos a ser ensinado e aprendido, cuja única problematização que nos apresenta diz respeito a sua distribuição: em que quantidade, em que período de tempo, para este ou aquele grupo.

Muito embora haja a aceitação, por parte da maioria dos docentes, de que os conhecimentos são relativos ao seu tempo e espaço, ao enfatizar os conteúdos como saberes sistematizados negligenciam-se as condições de produção desse conhecimento e, conseqüentemente, ficam obscurecidas as complexas relações políticas e econômicas e as intrincadas relações de poder que envolvem a produção e a circulação dos conhecimentos.

Por essa razão faz-se necessário repensar o conceito idealista de conhecimento sistematizado, supostamente universal. Toda sistematização é marcada por uma seleção interessada – sejam interesses de classe, gênero ou etnia –, fundada em valores e significados que devem ser problematizados no processo de selecionar e organizar os conteúdos curriculares.

Uma segunda questão a ser pensada é a suposta coincidência entre disciplinas escolares e disciplinas de referência. Nesse aspecto, embora haja consenso quanto ao fato de que o conhecimento escolar é fruto de uma seleção cultural, condicionada por fatores de

ordens diversas, socioculturais, político-econômicas e organizado, para fins de ensino, por mecanismos de pedagogização, as disciplinas escolares são frequentemente identificadas com as disciplinas científicas ou com as disciplinas acadêmicas. (MACEDO; LOPES, 2002).

Os estudos históricos das disciplinas¹⁶ acadêmicas e escolares apontam para o fato de que as disciplinas escolares não são traduções sistematizadas a partir das disciplinas acadêmicas e/ou científicas. Ao contrário,

[...] a disciplina escolar é construída social e politicamente, de forma contestada, fragmentada e em constante mutação. Neste processo, os atores envolvidos empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas. Dessa forma, as disciplinas escolares respondem a objetivos sociais da educação, segundo rumos de institucionalização próprios. (MACEDO; LOPES, 2002, p. 80).

Salientamos, com Lopes (1999), que é ingênuo acreditar que a referência ao currículo como uma seleção feita no interior da cultura considerará todo e qualquer conhecimento disponível para ser selecionado e que a problemática do currículo se restringe unicamente à compreensão do problema da seleção e distribuição do conhecimento.

O fato de o currículo se constituir numa seleção particular da cultura geral de uma sociedade caracteriza a cultura escolar como uma “[...] reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização.” (SACRISTÁN, 1998, p. 34).

O conceito de “cultura curricularizada”, utilizado por SACRISTÁN (1998), surge ao se estabelecerem as relações entre cultura e currículo, considerando que a cultura diz respeito aos conteúdos, processos ou tendências “externos” à escola e o currículo a conteúdos e processos “internos”. O que ocorre no currículo tem como origem o que se trama na cultura exterior, mas também os códigos e mecanismos tipicamente escolares, que passam a ser um artefato especial com significado próprio, embora intrinsecamente relacionados com o que ocorre no pano de fundo externo.

Compreender desta forma as relações entre cultura e currículo significa falar da escola como um espaço sócio-cultural que participa ativamente da complexa trama social que constitui o ser humano. O meio é fonte de conhecimento, e é construído a partir da atividade dos indivíduos em interação com os elementos que o constituem. E o meio é constituído pela cultura. Esta noção de cultura integrante do processo de construção de conhecimento e do próprio sujeito é central para a concepção de aprendizagem, pois esta incorpora a experiência dos indivíduos.

¹⁶ Ver GOODSON, I. **História Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

Conforme revela Forquin (1993, p. 16) as relações entre a cultura e a escola são marcadas pela seletividade. Assim, toda educação escolar supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. No entanto, essa educação não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e materiais culturais disponíveis; ela deve, também, torná-los assimiláveis às novas gerações. Delineia-se uma cultura específica dotada de uma dinâmica própria que sai dos limites da escola e imprime sua marca didática e acadêmica a uma variedade de outras atividades. Trata-se, portanto, da *cultura escolar*.

O autor estabelece uma distinção entre *cultura da escola* e *cultura escolar*. A “cultura da escola” caracteriza-se por ser “um mundo social” com suas características de vida própria, ritmos, ritos, sua linguagem, seus imaginários, modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. Já a “cultura escolar” pode ser definida “[...] como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas.” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Por fim, apresentamos uma terceira questão: a definição do que sejam conteúdos evolui e se amplia no decorrer dos tempos. De acordo com Sacristán (1998), existem algumas razões que explicam a evolução e a ampliação deste conceito. São elas:

- a) a ampliação das funções socializadoras atribuídas às escolas nas sociedades modernas. O currículo, síntese dos conteúdos socializadores, assume a forma de cultura escolar, compreendendo a cultura como a forma de pensar, sentir, fazer, atuar e se expressar de um grupo social;
- b) a escolarização desempenha diversas funções. Espera-se dela que distribua cultura, prepare para o mundo do trabalho, forme bons cidadãos, cuide do bem-estar do indivíduo e do seu desenvolvimento pessoal;
- c) a explosão do conhecimento e as possibilidades técnicas de acesso à informação exigem a revisão do que se entende por conteúdos relevantes nas diferentes áreas de saber e da cultura. “O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido.” (SACRISTÁN, 1998, p. 153).

A definição dos conteúdos que são válidos e/ou significativos para cada contexto escolar vai depender da compreensão de quais conhecimentos devem ser apropriados – como

produtos da cultura. Para Sacristán (1998, p. 153), um problema se estabelece porque “[...] novos significados do conteúdo não se encaixam com facilidade nas áreas ou disciplinas nas quais tradicionalmente se distribui o currículo e nas conseqüentes especialidades do professorado”. Desse modo, instaura-se mais uma tensão no processo de discussão das alterações curriculares, ou seja, o embate entre o conteúdo a ser ensinado e o domínio desse conhecimento pelo corpo docente que compõe a escola.

Levando-se tudo isso em conta, resta-nos perguntar até que ponto a necessidade de atender as atuais forças sociais (o mercado como força hegemônica) desvaloriza os conhecimentos teóricos¹⁷, acadêmicos, científicos, ao mostrar que esse tipo de conhecimento “não vale nada do ponto de vista da ação profissional”.

Discussões sobre os conteúdos programáticos de uma determinada disciplina que tenham presentes as demais disciplinas e atividades tornam-se fundamentais para a compreensão do processo de seleção e organização dos conhecimentos necessários para o alcance dos objetivos expressos no projeto pedagógico da escola. Os atores desse processo, ao se tornarem conscientes do “recorte” escolhido, criar-se-ão as condições necessárias para

[...] a participação construtiva de todos os envolvidos no processo pedagógico na assimilação consciente, seletiva e responsável dos conhecimentos disponíveis, incluindo sua percepção crítica, suas faces ideológicas e contraditórias, bem como estimulando a construção de saberes socialmente pertinentes e democraticamente relevantes. (GOERGEN, 2002, p. 83).

Assumir essa decisão coletiva sobre os conhecimentos a ensinar significa assumir que o trabalho educativo é uma atividade intencional que se diferencia das formas espontâneas de educação e que, por isso, não pode se restringir à discussão puramente técnica ou operacional do imediato da sala de aula, nem ser reduzida a uma reprodução “conteudista”.

A importância do trabalho educativo remete novamente à discussão curricular, especialmente ao questionamento sobre se a cultura escolar, ao escolher os conteúdos escolares, considera que a relação entre os conhecimentos e as operações intelectuais que se

¹⁷ A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo [...] Em tal utopia pragmática, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação, metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.” (MORAES, 2001, p. 3).

pretende – a reflexão, o silogismo, a abstração, a lógica e outros – seja desenvolvida nos alunos.

Compreendido sob esta perspectiva, o processo educativo valorizará as dinâmicas pedagógicas que promovam a análise, a síntese, a discussão e a troca de idéias. Por conseguinte, os trabalhos em grupo, as discussões e seminários constituirão atividades essenciais para o desenvolvimento do aluno. Também a diversidade de experiências será um fator central e indispensável ao grupo, uma vez que propicia ao indivíduo a ampliação das capacidades cognitivas.

REFERÊNCIAS

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GOERGEN, P. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. *In*: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. (Orgs.). **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 33-51, 1992.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MACEDO, E.; LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In*: MACEDO, E.; LOPES, A. C. (orgs.) **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *In*: 24^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2002, Caxambu. **Anais ...Caxambu**: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, L. L. de C. P.; MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento. **Idéias**. São Paulo, n. 26, p. 47-65, 1995.

SILVA, T. T da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender**: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas: Papirus, 1994.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Geisa Letícia Kempfer Bock

Gerente de Educação Inclusiva
da Rede Municipal de Educação
de Florianópolis/SC

Raquel Schappo

Assessora Pedagógica da
Gerência de Educação Inclusiva
da Rede Municipal de Educação
de Florianópolis/SC

*Gerência de Educação Inclusiva
da Secretaria de Educação da*

Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC

Rua Conselheiro Mafra, 656, 9º andar, Sala 904

Centro, Florianópolis - CEP 88.010-902

E-mail: eduinclusiva.pmf@gmail.com

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME/PMF) tem uma história definida no que tange o percurso educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, com diversos serviços e diferentes filosofias educacionais implementadas ao longo dos anos, cada uma com grandes contribuições e importância para cada momento.

Nesta constante transformação, no ano de 2003, criou-se e normatizou-se o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da portaria 033/2003. Considera-se os pressupostos da Educação Inclusiva, no qual as barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e informação devem ser superadas e estabelece um único sistema de ensino, que reconhece e valoriza as diferenças, rompendo com a idéia de padronização e classificação. Foi o momento da regulamentação de um serviço que vinha se configurando nesta rede de ensino e que continua em processo de qualificação no decorrer dos anos.

Concomitante a normatização do AEE nas escolas de ensino regular, criou-se também o Programa Educacional “Escola Aberta às Diferenças” que tem por princípio o direito

incondicional a escolarização de todos os educandos nos mesmos espaços educativos.

Como bem se sabe, a educação especial é uma *modalidade de ensino* que perpassa todos os níveis, etapas e todas as modalidades da educação básica e superior. Desta maneira, as Secretarias de Educação precisam organizar serviços que contemplem a diversidade de deficiências de seus sistemas de ensino. Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi disponibilizando o AEE e os recursos próprios para a efetiva prática no mesmo instrumentalizando o aluno com necessidades educacionais especiais para a participação nas atividades escolares e na vida social.

Em janeiro de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta o AEE como um serviço destinado para alunos com deficiência física, deficiência mental, com surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Com isso repensamos as ações do nosso AEE, pois até aquele momento tínhamos oferecido em nossas escolas atendimento aos alunos com surdez, cegueira, baixa visão e deficiência física. Os outros alunos eram encaminhados para instituições conveniadas.

Desta maneira, foi preciso aprimorar as práticas para atender a todos estes alunos. Um recurso indispensável para a compreensão da proposta e possível efetivação é a formação continuada que venha ao encontro das necessidades do professor do AEE para a atuação com todos educandos. Na RME/PMF, a formação continuada é em serviço, para todos os profissionais das Unidades Educativas. O foco dos cursos para os professores do AEE está voltado às necessidades para organização e atendimento aos alunos, respeitando as diferentes especificidades de cada pessoa com necessidades educacionais especiais.

No ano de 2008, ocorreram diversas formações, entre elas em altas habilidades/superdotação, serviço este que ainda não fazia parte da nossa realidade. Também ocorreu a formação em deficiência mental, para definição e estruturação deste serviço o qual ocorria de maneira isolada, sem uma política definida pelo grupo. Aperfeiçoamos nosso conhecimento no AEE para deficiência física e visual, com formações mais direcionadas as necessidades dos nossos alunos, como o caso da estimulação essencial na área visual.

Na nossa cidade o AEE é realizado nas denominadas Salas Multimeios, que pela definição do MEC são as Salas de Recursos Multifuncionais. Elas ficam localizadas em escolas do ensino regular, e nela atuam dois profissionais com formação em educação especial. A frequência do aluno se dá no período inverso ao da classe comum e pode ser na própria escola em que estuda ou em uma escola próxima. Este Serviço constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, embora participar do AEE seja uma decisão do aluno e/ou

de seus pais/responsáveis. A matrícula no AEE pode estar vinculado a freqüência no ensino regular, no caso dos alunos entre 6 e 14 anos, sendo que o contrário não é possível.

A matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais na escola comum requer os serviços da educação especial. Não para substituir a sala de aula comum, tampouco confundir-se com práticas clínicas e terapêuticas. A matrícula apenas efetiva o direito de acesso, mas o que garante a permanência e a continuidade dos estudos deste aluno são as ações desempenhadas pela direção, equipe pedagógica, professores de sala comum e do AEE.

Neste sentido, os professores das Salas Multimeios buscam uma mudança no olhar dos profissionais da escola, desde as pessoas que fazem os serviços gerais, até o professor de sala de aula, pois devem estar voltados a uma prática pedagógica que contribua para dar significação à efetivação da escola inclusiva, visto que o que se almeja são as possibilidades de interação destes educandos com seus pares, participação em todas as atividades escolares com segurança, autonomia e conforto, considerando-se habilidades, potencialidades, desejos, recursos e metodologias para este fim.

Em 2009, com a nova organização administrativa da PMF, cria-se a Gerência de Educação Inclusiva e sob sua responsabilidade estão além das Salas Multimeios e seus professores, o Centro de Apoio Pedagógico para as Pessoas com Deficiência Visual – CAP que é uma unidade de serviços de apoio pedagógico e suplementação didática do sistema de ensino. Tem por objetivo produzir, para os alunos cegos e os de baixa visão, o material didático utilizado nas escolas regulares, da educação infantil ao ensino médio das redes públicas de ensino da grande Florianópolis.

Contamos ainda nas escolas da RME/PMF com o trabalho dos professores de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, o qual tem a atuação no pólo de abrangência das Salas Multimeios, realizando o ensino *de* e *em* LIBRAS para alunos surdos, no contra-turno da sua escolarização. Também é função deste professor ministrar curso de LIBRAS para a comunidade educativa do pólo.

São contratados, de acordo com as demandas, o intérprete de LIBRAS para as salas de aula com alunos surdos, sempre que se fizer necessário, após avaliação dos professores da Sala Multimeios. Cabe a este profissional realizar a tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais para o português e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita) nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela turma do aluno com surdez. Também de acordo com a demanda são contratados os auxiliares de alunos com deficiência

que tem por objetivo estimular a autonomia e a independência dos alunos com deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento com comprometimentos graves.

Nesta perspectiva, pensar uma prática de AEE com significado e sentido para todos, tem como consequência mobilizar a participação do aluno na construção de seu próprio saber. E para tanto, cabe aos profissionais do AEE orientar os alunos e professores quanto à utilização dos recursos e estratégias para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam acessar o conhecimento frequentando as turmas comuns do ensino regular.

Outra ação importantíssima para o bom desempenho do trabalho é o estabelecimento das parcerias, tanto de outras áreas de conhecimento quanto da própria educação. Em Florianópolis contamos com diversos parceiros com os quais compartilhamos formações, trabalhos, dúvidas e ações.

Muito mais poderia ser socializado nestas linhas, mas o que gostaríamos de registrar para finalizar este relato é que o empenho do grupo de professores da educação especial, os estudos, os debates e as discussões foram imprescindíveis para traçarmos a história do AEE em Florianópolis, pois cada um teve a oportunidade de participar da construção deste serviço.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> >.

AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Isabel Cristina Cardoso Belizário

Escola de Educação Básica Paulo Bauer

GERED: 17^a – Itajaí

E-mail: isabel_belizario@yahoo.com.br

Fone: (47) 3348-1784

INTRODUÇÃO

Os desafios são constantes dentro do ambiente escolar, muitas vezes nos causa angustias ou ira conforme a realidade que nos apresenta. Nos últimos tempos causou grande inquietação a ampliação dos nove anos na Rede Estadual de Ensino, bem como toda a complexidade na relação desses alunos de seis anos com profissionais da educação e seus pares no ambiente escolar. Sua apropriação da aprendizagem gerou vários estudos em nossa escola, efetivamente com as professoras de séries iniciais preocupadas com a aprendizagem dos alunos, sem quebra na qualidade do trabalho que sempre foi desenvolvido. Percebeu-se então que esta importante decisão necessitava ser tomada no coletivo, pois acreditamos que avaliação antes de ser um fim é um caminho que o professor deve orientar-se para futuros encaminhamentos.

Diante deste contexto em iniciar um processo avaliativo, onde a preocupação era demonstrar a ação pedagógica e não apenas um resultado com médias numéricas, inciou-se uma série de questionamentos: de onde partir e como sistematizar todo o processo. Após várias discussões com o grupo de trabalho (professores, orientadoras e direção), levantamento de algumas hipóteses e a procura de leituras, percebemos que o melhor caminho era o registro das atividades desenvolvidas pelos alunos.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

No ano de 2008, após reunião realizada com as professoras de 1^a a 4^a série pela Gerência de Educação, discutimos na escola como poderíamos iniciar esse processo de

registro propriamente dito, a cultura da média (nota) estava enraizada em nossa comunidade e os pais têm a preocupação com aprovação e reprovação e não no processo em si. No fim do ano, após as enchentes iniciamos algumas tentativas quando chegamos à conclusão que o melhor seria avaliação continuada e constante mediante três instrumentos: anotação em caderno de registro contendo toda participação e atitudes dos alunos; portfólio para o acompanhamento sistemático do desempenho progressivo e ficha de avaliação descritiva destacando as diferentes áreas do conhecimento e aspectos sociais. A escola então proporcionou todo material para elaboração dessas avaliações e os professores foram realizando suas anotações e elaborando e reelaborando a ficha avaliativa onde os pais poderiam perceber o crescimento ou alguma dificuldade encontrada pelos seus filhos. Optou-se também em realizar uma reunião inicial para explicação da metodologia aos pais e ao final do bimestre a entrega das avaliações foi no período noturno, desta forma poderia ser mais abrangente o número de pais na reunião para maiores esclarecimentos.

Nossa experiência tornou-se significativa por anteceder as determinações da Secretaria Estadual de Educação, quando as diretrizes foram encaminhadas em abril deste ano, o nosso processo de avaliação estava em fase final de sistematização.

RESULTADOS OBTIDOS E DIFICULDADES DE ENCAMINHAMENTOS:

Resultados:

- Entrega dos documentos para os pais ao final de cada bimestre para análise dos pareceres e posterior devolução com assinatura.
- O portfólio juntamente com as avaliações será entregues definitivamente ao final do ano letivo com resultado final.
- Os pais compreenderam todo processo e muitos contribuíram para a aprendizagem de seus filhos.
- Este processo avaliativo permitirá aos pais um acompanhamento constante do desempenho, bem como constatar os avanços e entraves do processo de aprendizagem de seu filho durante transcorrer do ano.

Dificuldades:

- A compra dos materiais necessários foi complexa para a escola devido ao custo

elevado.

- Alguns pais tiveram dificuldade na compreensão da nova avaliação.
- Cada escola da rede estadual elaborou sua própria ficha de avaliação tornando-se difícil o entendimento quando o aluno é transferido.
- A ficha de avaliação foi reavaliada e terá novos itens incluídos no segundo semestre, nosso objetivo era continuar com os mesmo tópicos até o final do ano e assim observar o crescimento do aluno.
- Alguns pais dificultaram o retorno do portfólio ou danificaram o mesmo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: Temas multidisciplinares. Florianópolis: IOESC, 1998.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

Resolução nº. 158; **Conselho Estadual de Educação**, 2009.

DIDÁTICA DE PIERIS RAPAE EM SABORES E SABERES: TRAMAS DA METAMORFOSE EM PRÁTICAS ESCOLARES

Edmilson dos Santos

EEB. Nicolina Tancredo Rua César René Wagner, 137
Alto Aririú, Palhoça, SC- Brasil- cep: 88135-720
E-mail: edmilsonds@gmail.com

Márcia Adelina Rachadel da Silva

EEB. Nicolina Tancredo Rua César René Wagner, 137
Alto Aririú, Palhoça, SC- Brasil- cep: 88135-720
E-mail: marciars10@gmail.com

RESUMO

O propósito do presente relato consiste em descrever ações pedagógicas ocorridas no âmbito escolar. De modo mais restrito o texto se refere exposição de atividades que estavam se desenvolvendo na horta escolar. A pergunta realizada por um dos alunos da turma, sobre elementos presentes na folha da couve, gerou o estudo sobre *Pieris Rapae*. Daí se formou conexões com outras temáticas como, por exemplo: a matemática em sabores e saberes. A atividade foi agregada ao planejamento curricular da turma em questão. Na medida em que se prosseguia com as atividades, passou-se a tratar da questão como estudo preliminar sobre as lagartas e suas conexões enquanto recurso pedagógico/didático. A instituição alvo deste relato é uma escola pública de ensino básico da rede estadual do Estado de Santa Catarina, Brasil. A instituição de ensino atende aproximadamente novecentos alunos, distribuídos desde o primeiro ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. As turmas que fizeram parte deste relato são alunas e alunos, do terceiro ano de séries iniciais do ensino fundamental. A escola está situada no município de Palhoça, na localidade denominada: Alto Aririú. As atividades se iniciaram no primeiro semestre de dois mil e oito, prosseguindo até o término daquele mesmo ano letivo. O retorno que se obteve da realização de tal empreendimento, demonstrou muito bom aproveitamento na compreensão de pontos conceituais de matemática e ciências. Foi revelado também, que a relação ensino/aprendizagem Foi facilitada e encharcada de curiosidade. O interesse tanto por parte dos alunos quanto da professora, ampliou horizontes da turma inteira. Principalmente quando os alunos envolveram os pais nas temáticas estudadas, o que provocou sobremodo a inteiração e integração dos conteúdos. Então, se pode compor as tramas da metamorfose, tramas geradas a partir do estudo de lagartas na horta escolar. Outros nós se multiplicaram, transformando saberes em sabores na matemática. As repercussões, que daí resultou, permitem inferir que: tomar o cotidiano enquanto ponto de estudo, pode possibilitar a internalização de novos conceitos para alunos e professores. As leituras do lugar e do mundo propiciaram o engendrar de diálogos de professor, alunos e pais. Favoreceu sobremodo os conteúdos no planejamento curricular bem como o despertar da curiosidade da professora e alunos; melhor capacidade de apreensão dos conceitos das disciplinas envolvidas. Tramas da metamorfose são os cruzamentos construídos na escola, originados a partir do estudo das lagartas na folha de couve, presentes na horta escolar.

Palavras-Chave: Prática pedagógica. Conceitos matemáticos. Horta escolar.

NO MEIO DO CAMINHO TINHA... UM OVO - introduzindo a metamorfose

Tudo começou quando os alunos da terceira série foram até a horta da escola, para plantar chás e fazer o acompanhamento das plantas. Em certo tempo, quando a turma se encaminhava para deixar a horta, um dos alunos da turma percebeu que havia algumas bolinhas claras sobre as folhas do pé de couve. O aluno, então, resolveu perguntar para a professora o que seriam aquelas bolinhas grudadas nas folhas de couve. A professora por sua vez, fica reticente e mesmo podendo emitir algumas hipóteses suas sobre a situação, decide que o fato precisa ser mais bem estudado pela turma.

Ao resguardar as possíveis respostas, a professora resolve lançar outras perguntas analisando e questionando os alunos sobre o que poderia vir a ser aquelas bolinhas brancas que repousavam sobre a folha de couve? Decidiram assim, por recolher uma folha de couve com as bolinhas brancas, colocar em uma caixa de papelão para monitorar aquilo que se tornara uma atividade de estudo que não havia sido anteriormente planejada. No decorrer dos dias, a caixa era aberta dos os dias pela manhã, os alunos da turma observavam o interior da caixa.

Eis que em dado momento, pela manhã, alguém abre a caixa e vem a surpresa: apareceram pequenas lagartas verdes. Em outro dia, mais um espanto: algumas lagartas sumiram e apareceu “alguma coisa que parece uns canudinhos, bem fechados grudados na tampa da caixa”. A esta altura, os estudos referentes à lagarta estavam se espalhando para outras turmas das séries iniciais e despertando a curiosidade nas turmas dos anos finais do ensino fundamental. Felicidade maior foi quando um dos alunos da turma abriu a caixa e reparou que havia algumas borboletas dentro da caixa. A metamorfose se completou de ovo a *Pieris Rapae*. *Pieris Rapae*, é o nome científico de uma espécie de borboleta que se alimenta da folha de couve. Esta foi das espécies, encontradas junto as folhas de couve na horta da escolar.

A partir daí, foram se desdobrando indagações e interconexões com as disciplinas curriculares, como por exemplo: matemática, ciências. Foi desta forma que se iniciou a discussão que gerou o presente texto, bem como deflagrou outros estudos e propostas de trabalho na escola. Além disso, proporcionou a geração de recursos e meios didáticos

utilizados como elementos na mediação pedagógica, facilitando a internalização de conceitos de matemática, ciências e a relação ambiental.

MATEMÁTICA TEMPERADA EM SABERES E SABORES

O estudo com as lagartas possibilita a interconexões com as diversas temáticas curriculares, elaborando tramas pedagógicas com, por exemplo, frações. Entretanto, para o estudo de frações, houve necessidade de se integrar outros recursos pedagógicos. Por exemplo, a produção de pizzas em sala de aula.

As frações foram literalmente digeridas pelos alunos. Inseriram a mão na massa, construíram gráficos, realizaram o fracionamento e a divisão entre todos os alunos da turma. Maçãs, laranjas e gelatinas, foram sobremesas que sofreram o procedimento inicial de fracionamento, divisão e partilha do todo para as partes conectando de modo mais restrito a matemática.

Inicialmente, não constava no planejamento da turma realizar atividades envolvendo o estudo de lagartas, principalmente como tema gerador para outras atividades. Havia sim, um desejo inicial de gerar recursos além daqueles convencionalmente experimentados em sala de aula. Com base nesta situação, tinha-se como indagação primeira: Identificar de que modo às atividades realizadas na horta da escola, podem favorecer a internalização de conceitos de ciências?

A intenção primeira era desenvolver atividades na horta interrelacionando temáticas ligadas ao conteúdo de ciências. Por exemplo: plantar chás e acompanhar (monitorar) o tempo de crescimento das plantas; tomar notas do que foi observado e depois realizar discussão em sala de aula da experiência vivida. Entretanto, um novo momento surgiu quando surgiu após o questionamento do aluno sobre os ovos na folha de couve.

Daí então, as conexões que puderam ser estabelecidas foram permeando momentos e situações que envolveram toda turma e se ampliaram inclusive para outras turmas da escola. A busca pelo constante aprimoramento de recursos didáticos, para a relação ensino/aprendizagem na escola é um dos desafios atuais que o professor tem-se deparado. Pensar, analisar e gerar, formas e modos que possam facilitar a relação ensino/aprendizagem no cotidiano, por vezes apresentam situações inesperadas, perguntas que demandam respostas na qual não se têm vivência e pouco conhecimento. São ocasiões que provocam desequilíbrio e certo desconforto perante a nova situação que se instala. Em lugar de atividade previamente

controlada com etapas, perguntas e possíveis respostas de modo seqüenciado despontam um caminho por desbravar.

É possível, que nosso modo seguro e revestido de certezas para ensinar, impeça também de aprender. Mas como os processos educativos acontecem ensinando e aprendendo juntos. A vivência que aqui se quer relatar foi um desses momentos de interação professor/aluno. Daí, as razões para este relato, ou seja, expor vivências pedagógicas escolares que certamente poderão contribuir com outras atividades e estudos, bem como engendrar contribuições para trabalhos semelhantes.

PERCURSOS PARA A METAMORFOSE – UMA TENTATIVA METODOLÓGICA

O relato aqui descrito é fruto de atividades pedagógicas que foram iniciadas no primeiro semestre de dois mil e oito. A instituição alvo deste relato é uma escola pública de ensino básico da rede estadual de ensino. Atende aproximadamente novecentos alunos, distribuídos desde o primeiro ano do ensino fundamental, até o terceiro ano do ensino médio. As turmas que fizeram parte deste relato são alunas e alunos, do terceiro ano de séries iniciais do ensino fundamenta, do turno matutino e vespertino respectivamente. A escola está situada no município de Palhoça, na localidade Alto Aririú - Santa Catarina, Brasil

Foi utilizada uma trena metálica de dez metros para as medições dos canteiros de couve na horta; cálculos de conversão: milímetro, centímetro, metro, metro quadrado. As folhas de papel A4 serviram como elemento base, para ampliação/redução das dimensões da horta e posicionamento dos canteiros de couve. As caixas de papel, tipo caixa de sapatos, foram aproveitados para o acompanhamento e monitoramento das lagartas em sala de aula.

Para o aprendizado de gráficos e frações, os passos foram os seguintes: a) arrecadação diária de qualquer contribuição (moedas ou cédulas), para comprar os ingredientes para a pizza. Quando os valores arrecadados, foi suficiente para comprar todos os ingredientes para a pizza, a intenção era levar as turmas até o supermercado e comprar os produtos para as pizzas. Todavia, em função do alto risco quanto ao deslocamento da turma, a professora optou em comprar os ingredientes e trazer para a turma na sala de aula. Os alunos e a professora, fizeram as massas, usando os cálculos de conversão (grama, peso, mililitro, litro). Após a elaboração das massas, as pizzas foram assadas no forno elétrico da cozinha.

As maçãs e laranjas, que fazia parte da merenda escolar daquele dia, uma por aluno, serviu para complementar os assuntos relativos a fracionamento, divisão, adição e subtração. Partilhar os sabores, degustando os saberes. O todo e as partes ficaram impressos no gosto de

aprender e no apreender de tudo que estava sendo vivenciado. As misturas, diferenças e reações, foram realizadas quando do preparo de gelatinas. Além disso, os estados físicos e propriedades da água complementaram as observações com as transformações dinamizadas através da gelatina. A gelatina foi servida como sobremesa em conjunto com suco de limão e as pizzas.

FONTES DE INSPIRAÇÃO... ALÉM DOS ÓVOS NA FOLHA DE COUVE

Teoria e prática podem ser momentos ou dimensões complementares que se tornam factíveis quando em presença de registros diários sistematizados. Descrever e explicar com base em referentes teóricos as vivências de práticas escolares, pode ser um salto qualitativo de grande relevância quando da atuação docente (ZABALA, 1998, p. 14). Em se tratando de ambiente escolar, vários elementos passam a compor o rol de situações, possibilidades e circunstâncias específicas de cada espaço/tempo. Deste modo se pode pensar em sentido epistemológico e político o cotidiano enquanto uma instância que pode validar e legitimar a desigualdade de saberes, práticas e modos de estar no mundo (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 68).

Em se tratando de ambiente escolar, a relação com os saberes e os processos de ensino aprendizagem, muitas vezes se constitui na prática pela prática, o compromisso docente de agir e refletir, com bem menciona Freire (1983, p. 16):

se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu ser estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso.

É diante do compromisso docente, dotado de reflexão sobre a ação que se pode estabelecer um diálogo. Diálogo este, que ocorre na medida em que se permite a relação pedagógica não somente daquele que sabe para aquele que não sabe, mas reconhecendo ambos são sujeitos aprendentes e ensinantes. Por isso, o comentário de que: ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens (e mulheres) se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p.68). Neste sentido, é que se procurou as interrelações que aqui se quer estabelecer.

As questões conceituais aqui tratadas referentes às disciplinas curriculares, de modo particular mais diretamente com temáticas ligadas a matemática, tiveram como ponto de origem as seguintes afirmações:

a) O ponto de partida da atividade matemática é a situação-problema e não a definição e a regra pronta; b) O problema não deve ser tratado como um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, um algoritmo, uma fórmula ou um processo operatório; c) Um conceito matemático se constrói articulando com outros conceitos, por meio de uma série de retificações e generalizações. Assim, pode-se afirmar que o aluno constrói um campo de conceitos que toma sentido num campo de problemas, e não um conceito isolado em resposta a um problema a um problema particular; d) A resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou apenas como aplicação de conteúdo, mas uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se podem apreender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas (BIGODE; RODRIGUEZ, 2008, p.32).

Ampliando ainda mais os olhares no sentido de interrelacionar as atividades práticas com o contexto pedagógico, foi de grande contribuição as indicações a seguir: É possível explorar muitas situações vividas em aula, utilizando-as como base para o aprendizado da Matemática; contudo, não devemos ignorar a dificuldade de “matematizar” uma situação concreta, e as inúmeras armadilhas das quais precisamos nos resguardar [...] partir de contexto material, extrair deste contexto através de simplificação, abstração e de diversos outros processos intelectuais [...] (CERQUETTI-ABERKANE e BERDONNEAU, 1997 p.7). Convém ainda lembrar, que os sentidos aguçados quanto aos sabores conectando saberes, são referenciados na seguinte menção: Saber e sabor são palavras derivadas de um mesmo radical latino (sapere, “ter gosto”) (CARNEIRO, 2003 p.5).

Enfim, a forma de olhar o mundo, olhar para o mundo, pode se constituir em processos de transformação de nossa prática. Olhando e olhando novamente desde de nossa teoria, mirando nossa prática para daí formarmos nossa própria maneira de dialogar com as duas (FREIRE e MACEDO, 1990 p.12).

BORBOLETAS: FIM OU COMEÇO?? PARA IR ALÉM DA CONCLUSÃO

Este relato, representa um esforço conjunto de professores no sentido de aguçar com outros olhares e fazeres, procedimentos quase sempre rotineiros na escola. Na medida em que se vislumbrou outras possibilidades a partir da indagação do aluno na horta, um caminho com

elevados percalços também começou a surgir. Dúvidas diárias quanto a maneira de como conduzir a situação? Que tipo de material seria utilizado? De que forma as atividades poderiam contribuir para gerar outros materiais, que pudessem de fato possibilitar aprendizagens significativas para os alunos envolvidos? Como conciliar o reduzido tempo que se dispõem para organizar, sistematizar os materiais e registros anotados? Quanto recurso financeiro se dispunha para deprender nas atividades propostas? De que modo seria feito a avaliação das atividades executadas?

Cada passo que se avançava com as atividades implicava em cada vez mais dúvidas e perguntas. Então houve a necessidade de se restringir (inicialmente) para as temáticas ligadas a matemática, também por considerar o grau de dificuldade da turma nos tópicos até então abordados. Percebeu-se que nem todas as perguntas teriam resposta de imediato. Era preciso deixar os alunos construírem suas próprias respostas de acordo com nível de interesse e envolvimento nas atividades. Fato, que logo foi coroado de êxito, pois os alunos acabaram envolvendo os pais, e outras pessoas próximas com perguntas. Todos os dias novas situações envolvendo as lagartas foram surgindo.

Na medida em que se aprofundavam as observações, novas curiosidades borbulhavam, a ponto que alguns alunos começaram a estabelecer indagações: será que o fim é mesmo o fim? Ou o fim é um começo, pois a borboleta nasce no fim, depois põem ovos e começa tudo de novo!

Foi grande a repercussão das atividades, tanto na escola como fora da escola, uma vez que os pais acabaram sendo envolvidos. O destaque de grande retorno foi alcançado, quando os alunos puderam expor as atividades na Feira Regional de Matemática e depois classificados para a Feira Catarinense de Matemática. Lá estando, outras tantas mediações foram se configurando, trocas, diálogos de êxito a forma como os alunos e professora, demonstravam mediações com outras temáticas, bem como facilitou a internalização dos conceitos matemáticos. Tanto que dois trabalhos puderam ser encaminhados para a Feira Regional de Matemática e depois para a Feira Catarinense de Matemática.

A utilização das atividades com lagartas pode ser integrada como recurso auxiliar para o conteúdo de matemática: medidas de comprimento; sólidos geométricos. Além disso, conteúdo de ciências: tempos e espaços; a terra: composição do solo; os seres vivos – vegetais: importância para a vida- vitaminas, alimentação; as folhas; o ar (respiração), a energia (sol). O assunto relativo a frações, no entanto, demonstrou fragilidade quanto a utilização, não atingindo o mesmo participação quanto as atividades com pizza. De modo geral, todas as atividades realizadas apresentaram avanços significativos para a aprendizagem

e o ensino de conceitos matemáticos. A horta se confirmou em um dos espaços escolares que pode ser considerado um laboratório de investigações.

Mesmo com todas as dificuldades e atropelos, há muitos mais pontos positivos da serem comemorados do que o desejo de abandonar atividades como este que aqui se faz registrar. Tanto que no final do ano de dois e mil oito, o material utilizado, as discussões produziram subsídios pedagógicos para as turmas de séries iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BIGODE, Antonio Jose Lopes. RODRIGUEZ, Joaquim Gimenez. **Matemática do cotidiano & suas conexões**. São Paulo: FTD, 2008.

CARNEIRO, Henrique. **Comida e sociedade: uma história da alimentação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CERQUETTI-ABERKANE, Françoise. BERDONNEAU. **O ensino da matemática na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ZABALZA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ESCOLA DE ENSINO BÁSICO PREFEITO FREDERICO PROBST

Rozele Benner Eger

Diretora da Unidade Escolar

INTRODUÇÃO

A escola pública tem superado suas deficiências e preconceitos construídos historicamente através de práticas educativas pautadas numa relação dialética onde a diversidade e as diferenças são respeitadas. Este é o princípio para o comprometimento com a aprendizagem de todos.

O sucesso escolar perpassa por uma gestão democrática, pelo olhar crítico sobre os dados coletados através da avaliação da instituição e pelo esforço e engajamento de todos os setores da comunidade escolar.

A E.E.B. Prefeito Frederico Probst tem superado diversos problemas herdados da escola tradicional. Além desses, nosso maior desafio foi eliminar a idéia de que filhos de agricultores não tinham a necessidade dos estudos. Com esse princípio disseminado na comunidade, convivíamos com apatia dos alunos pela escola, a falta do hábito da leitura e a ausência dos pais na escola. Através da reflexão, da discussão coletiva, da participação efetiva e da realização de muitas ações envolvendo toda a comunidade escolar é que superamos as dificuldades e almejamos a constante evolução e transformação, cumprindo assim, a nossa função de instituição responsável pela socialização do conhecimento historicamente construído.

Palavras- Chave: Aprendizagem;- Conhecimento; Escola; Gestão Democrática; Planejamento; Prática Educativa; Educandos ; Educadores; Avaliação da ; Avaliação Constitucional ; Função da Escola

ESCOLA PUBLICA SEUS DESAFIOS E SUPERAÇÃO

A escola pública brasileira tem sido alvo de críticas pelo fato de ao longo da história não ter conseguido cumprir sua função social. A escola foi construída para formar cidadãos que dêem respostas as exigências da sociedade, mas por muitos anos ela tem fracassado nos aspectos do acesso, da permanência e da aprovação de seus educandos.

A sociedade vigente exige respostas e soluções para superar entraves na formação do ser humano. Buscando romper e superar o estigma de fracasso é que os educadores e outros setores da sociedade engajam-se em busca da construção de uma escola de qualidade. Para isso se fez necessário diagnosticar, coletar dados, analisá-los e traçar metas e objetivos em busca do cumprimento da Constituição Brasileira a qual atribui a escola a função da formação integral do ser humano, seu preparo para trabalho e o exercício da cidadania.

Construir uma escola pública com qualidade, que cumpra os dispositivos legais, é pensar na essência da escola: a socialização do conhecimento. Falar em socialização do conhecimento implica em garanti-lo a todos os educandos indiferente do contexto social, cultural e histórico em que estão inseridos, Por isso a necessidade um olhar especial à aprendizagem dos educandos. Foi necessário superar a discriminação, a classificação e a seletividade.

Nos últimos anos, a escola pública iniciou um processo de grandes transformações, de caráter de transmissora de conteúdos ela passa para formadora de educandos críticos, conscientes e atuantes na realidade social em que estão inseridos. Portanto foi preciso rever diversos conceitos que permeiam o processo educacional: a gestão escolar, o planejamento, a avaliação, a construção coletiva das metas e das diretrizes da escola, a avaliação da escola e a modernização tecnológica.

Foi preciso fazer acontecer a mudança e implementar uma nova forma de conceber a educação. Logo, precisava-se implantar uma prática inovadora e uma gestão escolar com qualidade. A qualidade do processo perpassa pelo diagnóstico da realidade, discussão coletiva e comprometimento dos envolvidos.

Houve grandes avanços na escola pública. A E.E.B. Prof. Frederico Probst, escola localizada numa região extremamente agrícola, desmotivada pela falta de políticas necessárias a subsistência dos pequenos produtores, têm realizado com competência sua função social e tem a cada ano, superado as deficiências do processo, além de tornar-se referência de educação para a região do Alto Vale do Itajaí.

Nossa escola assumiu seu caráter educacional, local de socialização, de trocas mútuas, de garantir a aprendizagem e de interagir na comunidade. Iniciou-se um trabalho de parceria entre equipe gestora, professores, funcionários, pais e alunos. Muitos aspectos foram discutidos para buscar a melhoria do cotidiano da escola.

Um fator imprescindível para o avanço de nossa escola foi a implantação do Projeto Político Pedagógico que oportunizou o repensar a nossa escola agora de forma coletiva e participativa. O diagnóstico de fragilidades e potencialidades foi o caminho para a superação

do mecanicismo da escola e a construção de uma nova identidade, escola como espaço privilegiado, responsável por uma educação emancipatória onde educadores/educandos são sujeitos históricos em busca da plenitude da existência humana. Foi através da discussão coletiva que foi possível delimitar um conceito de sociedade e de homem que queremos formar e a partir desses conceitos foi preciso superar muitos preconceitos enraizados historicamente no processo educacional.

Um dos aspectos que foi preciso rever foi a avaliação. Superou-se a característica punitiva, autoritária e descontextualizada para uma avaliação diagnóstica e processual. Sendo que a avaliação passou a ser um processo dialético foi necessário refletir sobre o papel de quem ensina, de quem aprende e como aprende. Por isso foi necessárias novas metodologias, uma prática educativa inovadora articulada com a realidade dos educandos. O processo ensino e aprendizagem passou a ter caráter interdisciplinar. Sendo assim, foi preciso pensar em um planejamento sério pois ele é o caminho para evitar imprevisto. Organizou-se no calendário escolar espaços dedicados ao planejamento, sempre feito de maneira coletiva.

O planejamento da prática educativa, os projetos realizados pela escola tem a preocupação e o objetivo de dar conta dos conceitos previstos na matriz curricular. Além do cunho social, cultural e social dos projetos, procuramos fazer com que a aprendizagem transcenda as salas de aula, que ultrapassem os muros da escola fazendo a diferença na sociedade.

A escola tem se preocupado com o ato de aprender e de ensinar por isso, temos monitorado a aprendizagem constantemente. Além das avaliações e recuperações de estudos, realizamos diversas ações para solucionar dificuldades e deficiências durante o processo. Buscamos garantir a aprendizagem com qualidade aos nossos educandos.

Para cumprir com excelência nosso papel, temos sempre como meta o nosso educando, por isso estamos sempre pesquisando, buscando novos modelos, não para serem copiados, mas recriados e contextualizados com a realização do nosso cotidiano. O cumprimento do nosso papel perpassa pela contribuição das tecnologias. A tecnologia tornou-se um instrumento pedagógico que tem contribuído com aulas prazerosas e que atendam os objetivos educacionais bem como as expectativas do aluno.

Atualmente, a escola fundamenta-se nos princípios da democracia, por isso é necessário uma gestão compartilhada. Há uma constante interação da escola com todos os colegiados e ainda com toda a comunidade escolar. Também há uma dinâmica democrática e participativa entre os funcionários. Temos uma constante preocupação com a harmonia entre

os funcionários para se ter um ambiente saudável, por isso, o conceito de equipe está presente no cotidiano escolar.

Enquanto educadora de escola pública, é muito forte o sentimento de fazer a diferença e esta deve acontecer na vida do educando e na identidade da escola. O trabalho pedagógico deve deixar “marcas” positivas na vida dos educandos, por isso nossa ação precisa estar baseada no preparo pessoal (formação continuada) no comprometimento com o público, mas acredito que há uma palavra chave para o cumprimento do nosso papel: amor. Amar ensinar, amar olhar o educando e ter a consciência de que ele precisa de nossa mediação e atuação promovendo as interações sociais para elaborar novos conhecimentos. Promover espaços de trocas, de confronto e de diálogo é promover o sucesso na aprendizagem e conseqüentemente uma prática educativa inclusiva.

Este sentimento é visto através da postura do educador por isso, temos priorizado ações significativas no contexto escolar. Essas ações envolvem além de diversas atividades escolares, atividades extracurriculares, ocupação dos diversos espaços escolares. A escola é composta por sujeitos com suas singularidades culturais e afetivas. A escola é o espaço da heterogeneidade, por isso administrar essa diversidade é comprometer-se com a construção de um ambiente agradável e acolhedor bem como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Outro grande avanço ocorrido em nossa unidade escolar é a avaliação institucional. Através deste mecanismo, conseguimos coletar dados, diagnosticar avanços e retrocessos e avaliar resultados. Hoje não é apenas a aprendizagem dos alunos que faz parte da avaliação. Todos os envolvidos e todas as ações são avaliados. Estamos implantando o princípio da democracia e da igualdade.

Um dos grandes problemas enfrentados pela escola era a apatia dos educandos. A maioria das gerações de nossa comunidade cresceu ouvindo que estudar era para pessoas que viviam na cidade por isso todo esforço dos pais para tornar seus filhos apenas trabalhadores rurais. A maioria dos alunos terminava apenas o ensino fundamental e a intenção dos estudos estava baseado na leitura, na escrita e nos cálculos que representavam as operações básicas utilizadas na vida. Não havia prazer em estar na escola. Graças aos dispositivos legais e todo trabalho realizado de conscientização e convencimento, esta realidade mudou.

Para superar esta apatia iniciamos um processo de reflexão ouvindo os alunos e juntamente com eles foram planejados e realizados diversos projetos onde eles foram sujeitos ativos. Através do Grêmio Estudantil realizou-se atividades nas diversas áreas. Quero destacar

projetos educativos, culturais, sociais, esportivos, pesquisa, viagens de estudo, lazer e inclusive de ressocialização.

Apesar de uma escola considerada pequena, nos destacamos em muitos projetos ou eventos realizados no município, na região e até no estado. Destacamos as premiações em festival de dança, xadrez, futsal, nas feiras de matemática, em concurso de redação, desenhos. Nossa meta não é premiação, mas sim o caráter educativo. O que nos alegra é que desenvolvemos as diversas áreas do conhecimento, nossos alunos não são treinados, a escola busca desenvolver as habilidades de cada um. Isto é consequência do trabalho multidisciplinar e contextualizado realizado pela escola.

Quero apontar ainda outro aspecto que comprova que a apatia foi superada. Hoje nossos alunos gostam de estar na escola, sentem prazer e envolvem-se em todas as atividades. Um dos eventos mais aguardados é o Acampamento Escolar realizado com alunos de séries iniciais. A mudança foi tão evidente que hoje nossa escola tem o Ensino Médio e transformou-se em Escola Pública Integrada a qual tem contribuído com uma formação integral, através das disciplinas complementares os alunos tem acesso a conhecimentos que muitas vezes passam despercebidos e não são enfatizados. A Escola Pública Integrada tem contribuído com a formação de alunos mais criativos, pesquisadores e capazes de solucionar os problemas do cotidiano.

Trabalhamos e muito mas hoje nossa escola tem uma nova identidade construída: comprometimento e envolvimento de todos para juntos construirmos uma educação cada vez melhor e com mais qualidade. Sentimo-nos felizes e emocionados, pois relatamos nossa história, nossa trajetória dos últimos anos no documento que encaminhamos ao Prêmio Nacional de Referência Escolar e muito nos orgulhou, pois sentimos a certeza de que fizemos o melhor que foi possível, por isso a sensação da função cumprida. Ao descrever todas as ações, ao avaliarmos a instituição, ao realizarmos os nossos compromissos compreendemos que a responsabilidade de educar é mais ampla e que supera nossos limites e através da nossa responsabilidade construímos uma educação de qualidade e conseqüentemente uma sociedade melhor.

A elaboração do documento para o prêmio foi um momento de profunda reflexão. Por vários anos já vinham analisando os resultados através de gráficos, mas estes estavam baseados na aprovação e reprovação. Foi interessante analisá-los de uma forma mais ampla e apesar do grande avanço que tivemos percebemos que há necessidade de intervirmos na permanência dos alunos no Ensino Médio. É um alto índice que precisa de intervenção.

Apesar de não termos acesso ao IDEB, temos certeza que nossos resultados são bons, pois nossos alunos têm bons resultados em outras avaliações, como o ENEM.

Uma das características marcantes na gestão escolar é o princípio da transparência e da coletividade. Quando as decisões, os planejamentos são de abrangência coletiva, tudo parece mais fácil, pois quando as decisões são de gabinete nos arrumamos adversários, mas na coletividade encontramos parceiros e divisão de responsabilidade. Diante dessa afirmação é preciso intensificar cada vez mais a discussão e planejamento coletivo das ações para a melhoria da escola, pois trabalhamos com seres humanos e para seres humanos. Nosso trabalho não é com coisas e objetos, mas com seres que precisam de diretrizes e orientações para se desenvolverem saudáveis, éticos, e capazes de agir na sociedade que perdeu muitos valores necessários para a realização pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade da educação realizada pela escola pública está fundamentada na obrigatoriedade da socialização do conhecimento. Por isso, a razão da existência da escola é garantir sua função, o sucesso escolar de todos. Neste sentido, é preciso focar as necessidades do educando proporcionando uma aprendizagem significativa, através de uma relação cooperativa.

A garantia dá aprendizagem se mediante as trocas mútuas de experiências sempre vinculadas com a realidade de cada um. São nessas interações que acontecerá o fortalecimento das habilidades individuais desenvolvidas através da abordagem dialética que acontece no interior da escola, pois é proporcionado uma relação de trocas, de conflito, de reorganização, de pensamentos, respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e todas elas proporcionará o crescimento pessoal e grupal. Compreender como a aprendizagem acontece é o princípio do sucesso escolar.

Neste processo é preciso enfatizar o papel do educador e dos demais profissionais existentes na escola. Trabalhar com a aprendizagem tem exigido cada vez mais dos educadores uma prática educativa baseada na problematização, na inovação e no compromisso profissional.

A escola precisa de educadores capazes de se superarem e esta passa pela formação continuada pela pesquisa e pelo despir-se de conceitos e preconceitos que trazemos conosco ao longo da história. O bom educador é aquele que ensina, mas que aprende, é aquele que

planeja não com a intenção de cumprir aos conteúdos da aula, mas que contextualiza fazendo relações com o cotidiano e é aquele que avalia, mas também se autoavalia.

Buscando cumprir sua função, a E.E.B. Prof. Frederico Probst, através de suas ações têm demonstrado a constante busca da melhoria dos aspectos de sua gestão, tendo como prioridade o processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos, procurando sempre, de modo criativo e inovador, alternativas que cumpram seu dever de ensinar com qualidade a todos os educandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. Ribeiro de. **Dicionário do Estudante. Língua Portuguesa.** São Paulo: Editora Fênix.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil.** Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988. Brasília/DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.**

BÜHLER, Caren. **Gestão democrática.** Um olhar do Coordenador. In: Revista de **Administração e Educação**, Recife, v. 1, n. 5, jan/jun, 2000, p. 33-41.

CARDOSO, Jarbas José. **A gestão democrática da Escola.** In: Revista Espaços da Escola. Ijuí, ano 4, n. 19, jan/mar 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios.** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul/dez, 2002, p. 163-175.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1997.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um Projeto Político-Pedagógico.**

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA INSERÇÃO DOS DEFICIENTES VISUAIS

Maeli Faé

E-mail: maeli.fae@ig.com.br

*“A inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”
Maria Teresa Eglér Mantoan, 2005*

INTRODUÇÃO

O conhecimento geográfico se faz através de um processo de conhecimento desenvolvido desde o 1º ano do Ensino Fundamental, nas noções espaciais, através de observações, percepções, vivência e representações do espaço. Essa aprendizagem acontece ao longo dos anos, com muitas atividades teóricas e práticas, nos conteúdos significativos que elaborarão os conceitos. Os desafios do aprendizado do conhecimento geográfico estão na compreensão do lugar, do espaço total através das experiências locais e ampliando para o conhecimento global, numa interrelação contínua.

Refletir sobre o ensino e a aprendizagem da Geografia é pensar nos educandos, nos objetivos, nos conteúdos geográficos, nas metodologias e nos recursos dispostos nas escolas para todos os alunos. É prioridade saber quem são esses alunos, qual é o ritmo de aprendizagem, saber sobre suas experiências, quais os saberes significativos que possuem, e para eles, qual é a melhor forma de aprender. A inserção dos alunos com deficiência visual pressupõe a reorganização de algumas ações e metodologias que possibilitem a aprendizagem do ensino de Geografia. Alguns gêneros textuais, as figuras, os gráficos, os mapas, tabelas constituem-se de imagens visuais complexos. Conforme SÁ, CAMPOS, e SILVA, *necessidades decorrentes de limitações visuais não devem ser ignoradas, negligenciadas ou confundidas com concessões ou necessidades fictícias*”. Um ambiente acolhedor, de estímulo para o professor e para os alunos propiciará um ensino e uma aprendizagem crítica onde os alunos possam interpretar os movimentos do mundo.

Os materiais didáticos-pedagógicos estão postos em toda educação, para alunos videntes e os livros didáticos são transcritos para o braille e os mapas passados para o relevo.

As imagens e figuras ilustradas são descritas pelos profissionais que estão em sala de aula e estão trabalhando diretamente com os alunos.

Os sentidos são muito importantes para a compreensão do espaço; as crianças olham todos os detalhes de um lugar, percebem os deslocamentos, os movimentos, a disposição dos elementos, as formas, os tamanhos, as cores, os diâmetros que compõem cada espaço. SÁ, CAMPOS e SILVA explicam que *“Os sentidos têm as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas. As informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações. Sem a visão, os outros sentidos passam a receber a informação de forma intermitente, fugidia e fragmentária.”* Partindo do conhecimento sobre os sentidos sabe-se que há várias possibilidades e alternativas para desenvolver as noções espaciais com os outros sentidos. O tato é percebido junto com os outros sentidos, isto é, o olfato e o paladar.

É necessário repensar, rever as práticas pedagógicas, procurar estratégias diferentes e condições favoráveis para o desenvolvimento das atividades, se baseado nos conhecimentos prévios e nas características dos alunos. Nesse processo, de construção do conhecimento, está a responsabilidade de garantir o acesso e a permanência dos alunos na busca pela qualidade do ensino.

Aqui discutiremos sobre o ensino de Geografia para todos os alunos.

A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA NA VIDA DAS PESSOAS

O objeto da Geografia é o espaço geográfico, conceito resgatado pelo professor Milton Santos (2004, p. 22) que nos ensina *“ o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações”*. O espaço como totalidade *“a totalidade é a realidade em sua integridade”* (SANTOS, 2004, p. 116).

O entendimento dos conceitos de Espaço, Lugar, Paisagem, Território, Região, Sociedade, Natureza se dá nesta construção, percebendo, vivenciando os vários aspectos da realidade que se enlaçam, na sua complexidade.

As primeiras relações espaciais são entendidas pelas crianças nos lugares onde vivem, passam, circulam, onde percebem os significados dos espaços o qual estão inseridos. Os primeiros lugares das pessoas são de fundamental importância geográfica, pois a forma como exploram esses lugares possibilitará melhor compreensão da organização espacial,

provavelmente, saberão o que é bom e o que é ruim para a sociedade, terão outro olhar para os elementos que fazem parte da totalidade espacial.

O conceito de Lugar está encharcado de significados, pois é onde a construção das características, nas marcas, sinais e onde forma a identidade de cada um. TUAN(1983, p.32) explica que *“se definirmos lugar de maneira ampla como um centro de valor, de alimento e apoio, então a mãe é o primeiro lugar da criança”*.

A construção espacial, a leitura de mundo, a percepção dos fenômenos geográficos acontecem a partir dos lugares mais próximos, inicialmente, ao descentrar observam e começam compreender outros lugares, o todo.

Ao trabalhar as relações espaciais topológicas, as principais noções que iniciam o processo, e é a partir destas, que se elaboram as relações projetivas e euclidianas; as relações topológicas são as relações de vizinhança, separação, ordem, sucessão, inversão, ordem, fechamento e envolvimento, as relações topológicas se formam quando as crianças percebem que há outros pontos de vista, percebem os “outros”; para contruir essas noções é importante trabalhar a direita, a esquerda, frente e atrás, em cima, embaixo, ao lado de., considerando e os objetos e a relação entre eles, um em relação ao outro, são as primeiras conservações dos objetos.

Estabelecem uma relação entre eles através dos diversos pontos de vista e dos pontos de referência estabelecidos; as relações euclidianas são representadas pela distância, comprimento, sistemas métricos. Essas atividades devem ser trabalhadas com continuidade, a partir do seu corpo e do espaço onde estão vivendo.

As crianças descentram, percebem a sua identidade percebem e valorizam as diferenças, entendendo as relações que se estabelecem no cotidiano, através dos gestos, das acomodações, dos movimentos numa troca de conhecimentos do local para o mais amplo e no movimento inverso. Assim a Geografia vai se estabelecendo na vida das pessoas.

A Geografia está na organização dos espaços, na família, em casa, nos movimentos sociais, na cidade, no campo, no cotidiano. Esses espaços devem ser trabalhados de forma que as escalas, as dimensões espaciais sejam articulados, sem fortalecer a fragmentação, em compartimentos, o conhecimento de apenas uma dimensão espacial, num determinado momento.

Quando as pessoas se localizam, se orientam, procuram um ponto de referência estão falando dos fenômenos geográficos. Quando escolhem o lugar “certo” para colocar o sofá na sala, ou quando constroem uma casa e precisam saber a direção do sol, ou ainda, qual é a melhor localização para a casa no terreno. Quando viajam e precisam utilizar um mapa para

se localizar. A Geografia entra na vida prática de todos, pois está presente no dia-a-dia das pessoas.

Para se tornar um sujeito-cidadão é necessário observar os espaços na sua organização, as transformações que ocorrem, e, com certa frequência, conseguirá perceber como os lugares se modificam e porque isso acontece. No decorrer das observações, vão percebendo as alterações e terão a possibilidade de fazer uma análise dos fatos que ocorrem e poderão participar na melhoria dos espaços.

CALLAI (2005, p.230) diz que “o desafio é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual”.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO ATUAL

O ensino de Geografia, ao longo dos anos, passou por um histórico de concepções teórico-metodológicas oriundas da Alemanha e da França. A Geografia tradicional com método positivista, utilizada para desenhar caminhos e roteiros, a Geografia quantitativa que apoiava-se nas estatísticas e nas técnicas quantitativas, a Geografia crítica onde houve um posicionamento crítico frente a realidade e discutiam uma sociedade com diferenças. A Geografia escolar hoje, transita por essas concepções, com métodos positivistas, possibilistas e críticos, estruturando o atual ensino de Geografia, composto nas grades curriculares e nas práticas pedagógicas.

O espaço, objeto trabalhado desde os anos iniciais no Ensino Fundamental tem sua aprendizagem nas noções básicas das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, essas noções devem ser construídas gradualmente e continuamente. Elas possibilitarão a compreensão das relações sociais que se dá num determinado lugar. LUGAR conforme SANTOS (2004,p.152) é uma “*porção discreta do espaço total*”, conceito desenvolvido nos primeiros anos com as crianças onde vivem, passam os dias, observam os detalhes dos locais, convivem com pessoas diferentes, criam uma afetividade, pertencimento, exploram as ruas, o bairro, constroem as suas referências, participam de todos os movimentos, pois vivem a concretude das ações na realidade. O contexto escolar deve contemplar as representações da vida dos alunos.

Com as noções espaciais os educandos vão elaborando os conceitos de Lugar, Paisagem, Sociedade, Natureza, Território, Região sem consolidar essa aprendizagem no Ensino Fundamental, pois esta é uma tarefa que continua no processo elaboração e reelaboração dos conceitos que estão se formando e sendo entendidos conforme as vivências e

a aprendizagem. O processo de construção dos conceitos, quando trabalhados a partir dos fatos da realidade, estimulará a reflexão, a criatividade, a percepção das contradições e a proposição de ações. SANTOS (1995) enfatiza “*É preciso, ainda, propiciar aos alunos o desenvolvimento de um modo de pensar dialético, que é um pensar em movimento e por contradição*”.

Os livros didáticos, na maioria, trabalham a Geografia com as dimensões espaciais fragmentadas até o 4º ano, separando inclusive, essas dimensões em capítulos, ou unidades . O ensino de Geografia tem que ir além desse parcelamento, buscar, através do aprendizado, a motivação das crianças e dos adolescentes para se entender no mundo como participantes ativos, entender que, mesmo não sendo adultos, podem agir socialmente, a partir do que aprendem na escola.

É preciso romper com o ensino geográfico dos círculos concêntricos¹, quando se trabalha o eu, a família, o bairro, o município, o estado, o país, e avançar, propondo a clareza dos objetivos, e questões metodológicas envolventes e significativas para desenvolver os temas e conteúdos planejados. A partir do 5º ano até a 8ª série os conteúdos estão postos em temas. É necessário articular as escalas em todas as dimensões, podendo trabalhar o local, mas realizando as inter-relações, nas questões sociais, na localização, organização e a representação dos espaços geográficos.

A linguagem cartográfica que levará às representações sociais, manifestando as idéias, as ações realizadas com imagens, tem que fazer parte da aprendizagem, acompanhando as noções espaciais, desde o início, com os desenhos, croquis, mapas e plantas. É importante a realização de muitas atividades com uma progressão e acompanhamento do aprendizado dos alunos.

Com os desenhos as crianças mostram como compreendem o mundo, do jeito delas, mesmo que para os adultos não esteja legível, é a forma como expressam os significados do que vivenciam. ALMEIDA (2004, p.25) explica “*o desenho consiste em um interessante meio de ação sobre o ambiente*”.

Os desenhos que as crianças fazem é uma representação das pessoas que convivem com elas e dos espaços vivenciados. Primeiro riscam, explorando o material como uma atividade lúdica, experimentam as cores, os traços. Depois iniciam a fase de interpretação para seus riscos e rabiscos repetindo os traços, representando vários objetos. Aos poucos acrescentam detalhes na tentativa de representar objetos que os cercam. A linguagem cartográfica informa, através de dados, a vida diária, numa representação bidimensional e tridimensional.

¹. Círculos concêntricos – são círculos concentrados, sem articulações com outras dimensões espaciais, que sucedem uma “sequência linear do mais simples e próximo ao mais distante”. (CALLAI, 2005, p.230).

Conforme CASTROGIOVANNI (2000, p.38),

“Cartografia é o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artísticas que a partir de observações diretas e da investigação de documentos e dados, intervém na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem. Assim, a cartografia é a uma ciência, uma arte e uma técnica”.

Estes são utilizados como suporte para a localização de cidades, orientação, viagens, propaganda de plantas de apartamentos, casas, roteiros e acompanhamento de fenômenos. Em todo o ensino fundamental as atividades são no sentido de compreender o mundo, analisar a realidade, codificar e decodificar os espaços, observar, comparar, classificar, representar, entender as relações que se formam em grupos, acompanhar as transformações da natureza, os fenômenos e como acontece as formações sócio-espaciais.

A finalidade do ensino de Geografia é entender o espaço como produto histórico, total e social.

A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

As maquetes, os mapas, as plantas são representações sociais de um espaço da realidade, mostram elementos que estão no cotidiano que fazem parte da dinâmica da sociedade. As imagens, as figuras representam os espaços sem uma escala exposta, sem legendas e sem indicações para interpretá-las. A interpretação se dá a partir dos elementos compostos na imagem e na subjetividade de cada um. “*A representação indica imagem ou idéia ou ambas as coisas, têm semelhança com o objeto*” como está no Dicionário de Filosofia (2007, p.1007) com medidas e transposições de dados exatos ou não.

Com base nas habilidades das noções espaciais, os conceitos vão sendo construídos através das observações, das atividades escolares e cotidianas para o aprendizado das representações espaciais. Os conceitos e as imagens apresentam-se imbricando-se, dando sentido e significado à representação. Moscovici (apud CAVALCANTI, 2007, p 31) define as representações sociais como “*....sistemas de preconceções, imagens e valores que têm seu significado cultural proprio e persistem independentemente das experiências individuais*”

Compreendendo o caráter e a função das representações os educandos entenderão melhor o mundo que vivem. Elas informarão aspectos da sociedade que foram construídos

coletivamente, em processos dinâmicos nos diferentes movimentos e grupos. Leme (apud CAVALCANTI, 2007, p.31) entende que

“O ato de representar não deve ser encarado como processo passivo, reflexo na consciência de um objeto ou conjunto de idéias, mas como processo ativo, uma reconstrução do dado em um contexto de valores, reações, regras e associações. Não se trata de meras opiniões, atitudes, mas de “teorias” internalizadas que serviriam para organizar a realidade”.

O mapa é uma representação indispensável para o ensino de Geografia, onde a construção e a interpretação desse suporte, em outra linguagem, se torna prioritária na educação dos anos iniciais.

Estes possuem convenções e devem ser consideradas por todos. Não são apenas imagens ou figuras, é preciso respeitar alguns princípios cartográficos como o uso adequado das cores, os símbolos nas legendas, clareza no título, as escalas com medidas exatas e a orientação certa. Para os alunos cegos é importante trabalhar com mapas táteis, em relevo, com clareza de informações, acompanhados da descrição pelo professor.

A educação cartográfica ensinará os alunos a localização, organização, representação e a reconhecer como os espaços estão organizados. ALMEIDA E PASSINI nos alerta que *“A preparação do aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos.”* (1991, p.15).

Os livros didáticos de Geografia, dos anos iniciais até o final do Ensino Fundamental apresentam conceitos, conteúdos e atividades amparados em vários gêneros textuais como: textos, poemas, músicas, histórias em quadrinho, figuras ou fotos com obras de arte. A educação geográfica e a cartografia utilizam suportes como croquis, mapas, plantas, figuras de maquetes, gráficos, tabelas. Nas atividades para ser realizadas utilizam ampliações e superposições de desenhos, fotos, identificação de lugares e reconhecimento de lugares, com trajetos em forma de desenhos.

Tudo que é representado nos livros privilegia a visualização. Nesse momento, de inserção dos deficientes visuais na escola e na sociedade, através do Programa de Inclusão do Governo Federal, é necessário refletir sobre as metodologias e os recursos usados para desenvolver as aulas com todos os alunos num ambiente que possibilite o aprendizado, com significado. Repensar e ressignificar a forma de trabalhar os conteúdos que os livros didáticos e outros materiais didático-pedagógicos apresentam. Cada capítulo e atividades devem ser

intermediadas pelo professor com uma metodologia especial, possibilitando o aprendizado à todos.

A representação por imagens é carente de orientações para alunos cegos. Estas estão nos livros como: desenhos, figuras, fotos, obras de arte, histórias em quadrinho, caricaturas. Os textos são transcritos para o braille de forma literal, mas as imagens são descritas conforme a visualização e interpretação do professor para que os alunos com deficiência visual possam trabalhar conjuntamente com a turma e realmente aconteça a inclusão. Uma preocupação é que a descrição das imagens não dá conta de explicar como é essa imagem e qual é o seu significado. Alguns motivos inquietam:

- Imagens com muitos elementos são difíceis de descrever;
- A imagem revela intenções, significados e as interpretações são diferentes;
- Imagens não são neutras.

Para possibilitar melhor entendimento das imagens pensamos em um **Módulo de Representação de Imagens** com o objetivo de ativar os sentidos remanescentes dos deficientes visuais para o acesso ao entendimento e a leitura de imagens trabalhados em sala de aula e fora dela. Esse instrumento é um recurso que permitirá o desenvolvimento dos conceitos de Espaço, Tempo, Paisagem e Representação. Não há uma única maneira de representar o espaço, pois *“a forma de representar está colada as experiências dos homens, ou seja, o modo pelo qual cada época escolheu, optou, por representar o espaço, em detrimento de outros, tem mais que ver com os saberes em questão e com a prática desses saberes do que com a realidade do espaço em si”* (FLORES, 2007, p.92).

O Módulo é um composto de peças unitárias como árvores, casas residenciais e comerciais, indústrias, igrejas, prédios, praças com bancos, mesas, pessoas e outros elementos que representam uma imagem real do cotidiano em diferentes tempos e espaços. Esses elementos devem ser unitários, soltos, de diferentes tamanhos, cores, texturas, contornos e formas para estruturar a composição do ambiente. Trata-se de um recurso didático para representar imagens na forma de maquete.

Abaixo há um exemplo de um módulo de representação de imagem.

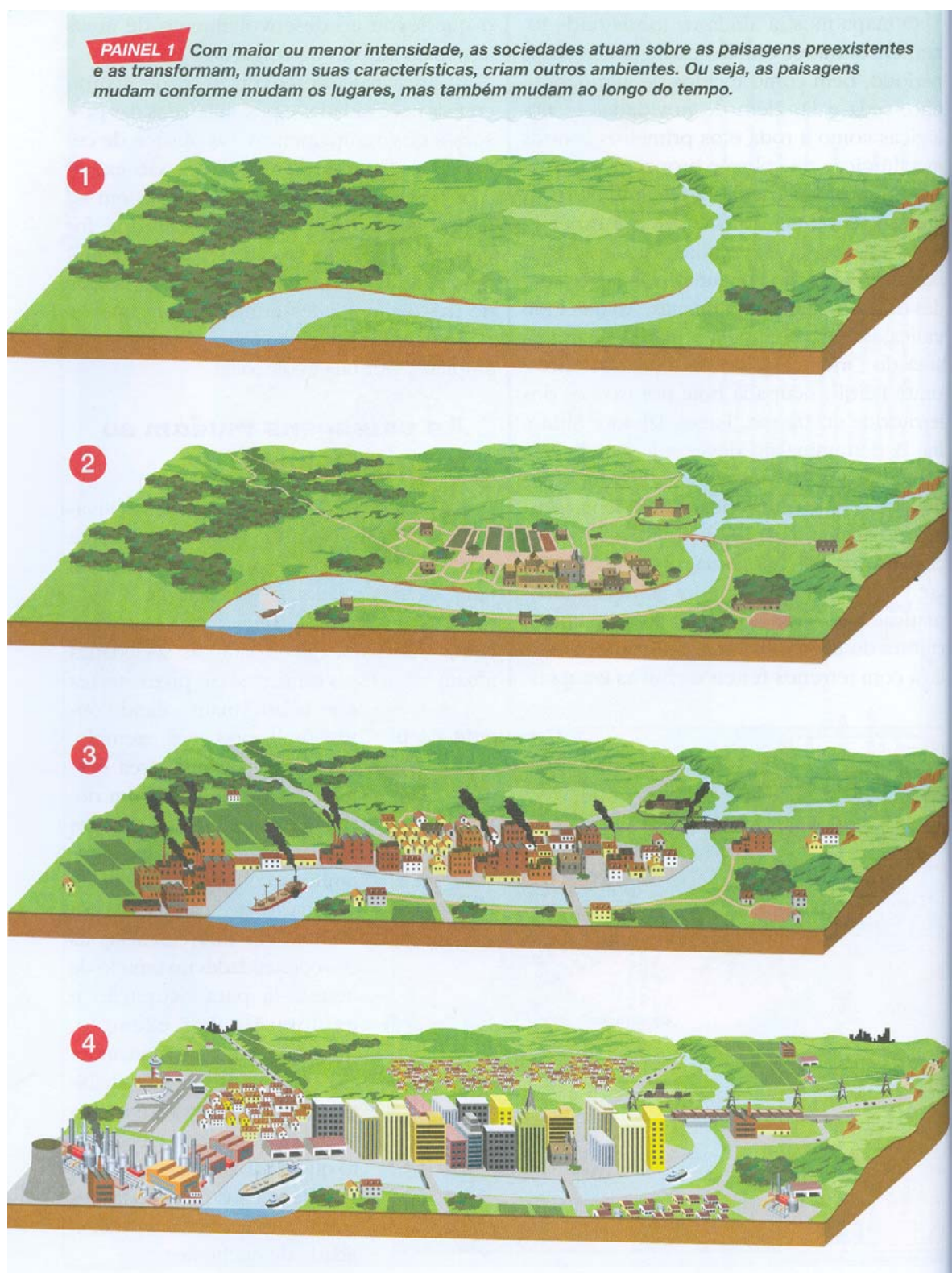


Figura 1: Exemplo do Módulo de Representação de Imagem.
Fonte: CARVALHO (2006. p. 66).

REFLEXÕES

O ensino de Geografia tem como objetivo principal, permitir que os alunos compreendam o espaço em que vivem, entendam as relações da sociedade com a natureza, percebam-se como um sujeito cidadão participativo, com condições de contribuir para melhorar a qualidade de vida do lugar a que pertence.

Para ser um sujeito cidadão as pessoas têm que se sentir respeitados no sentido de participar em todos os eventos e atividades que acontecem na sociedade. A escola é o espaço que acolhe para adquirir conhecimento, e que remete a muitas reflexões sobre segregação, preconceitos, limitações e possibilidades.

A grade curricular, os conteúdos, os materiais didático-pedagógicos tem que ser repensados e adequados para contemplar os alunos com deficiências. A educação inclusiva necessita das estruturas físicas nos locais, nas escolas, mas vai além, as conquistas devem atingir os Projetos Políticos Pedagógicos.

Tais necessidades justificam-se por seus direitos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 3 ed.- São Paulo: Contexto, 2004.

CALLAI, Helena C. **Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. (texto).

CARVALHO, Marcos Bernardino de. **Geografias do mundo**. São Paulo; FTD, 2006.

CASTELLAR, Sonia. **Projeções cartográficas américas: território, população, economia, cultura/ Sonia Castellae, Valter Maestro**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2001. (geografia 7ª série)

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.) CALLAI, Helena Copetti, KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola**. Maio/2005. (entrevista).

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Deficiência visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SANTOS, Douglas. **Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de geografia**. Caderno Prudentino de Geografia.(17) Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SIMIELLI, Maria Elena. **Meu Espaço, Meu Tempo**. São Paulo: Ática, 2007.

A ESCOLA COMO GESTORA SOCIAL DO CONHECIMENTO

Gilberto Menegazzo

Diretor

End. Estrada Geral do Rainha- S/Nº

Bairro Rainha – Araquari-SC

E-mail: gilbertomdd@yahoo.com.br

Elizangela B.B. Desbesel

Supervisora Pedagógica

End. Estrada Geral do Rainha – S/Nº

Bairro Rainha- Araquari-SC

Mara Rosane Andrade

Orientadora Educacional

Escola Municipal João Agnelo Vieira

End. Rua Martim Maul- Nº 53

Bairro Iriiriu – Joinville- SC

E-mail: mara_nane@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho surgiu para buscar estratégias de como conceber e tratar dos conteúdos curriculares de forma prazerosa.

A educação cidadã e integral não visa somente à transmissão de conteúdos, ao acúmulo informacional. Ela visa à formação e ao desenvolvimento humano global, reconhece e valoriza os vários sujeitos da educação.

Tendo essa visão, a escola optou por trabalhar com projetos que envolvam toda a comunidade escolar. O planejamento do projeto propicia a busca de resultados trazendo benefícios para a escola como um todo. O projeto está dividido em subprojetos, onde o professor de uma determinada turma fica responsável pelo desenvolvimento do mesmo. Concluído, o mesmo é apresentado para as demais turmas e para os pais. Alguns subprojetos

são apresentados para as demais escolas da rede; e, em algumas atividades, os alunos, na sua integralidade são envolvidos, participando de todas as fases das mesmas.

A gestão social do conhecimento representa a ressignificação de como as aprendizagens acontecem na escola. Ela busca a educação cidadã e integral. A prática da educação bancária, puramente transmissora, infelizmente, ainda acontece nos dias atuais.

É necessário trabalhar para a construção de novos conhecimentos, de um novo currículo, que considere, desde o início do processo de ensino e aprendizagem, as experiências e os saberes prévios dos alunos, criando espaço para o diálogo entre as diferentes culturas, para que as relações humanas se estabeleçam em sala de aula e na escola, garantindo a importante aproximação dos saberes, informais, não formais e formais. Assim, a escola fica mais alegre, prazerosa e aprendente.

Se a escola não criar situações de curiosidade, de interesse e de novas descobertas pelos alunos e até mesmo pelos professores, ela pode se tornar um espaço que dificulta as aprendizagens, ao invés de incentivá-las. Isso é gerir socialmente o conhecimento: incluir no currículo da escola, a vida dos alunos.

A gestão social do conhecimento representa a incorporação ao currículo da escola das questões demandadas pela comunidade aprendente, para além dos tradicionais conteúdos.

As aprendizagens resultam, assim, da mobilização das emoções, da espiritualidade, da técnica, da ciência, das artes e da somatória de diferentes saberes. Nesse processo é necessário o conhecimento da realidade local, o respeito e a valorização das diversidades.

Para fazermos educação, a organização democrática e participativa é fundamental nos processos de planejamento e avaliação de tudo que se passa na escola.

Gerir socialmente o conhecimento na escola é incentivar aprendizagens mais significativas, curiosas e aprendentes entre todos os sujeitos escolares.

DESENVOLVIMENTO

Para o conhecimento real da comunidade escolar foi desenvolvido um questionário para as famílias, os professores e os funcionários que fazem parte dessa instituição. O questionário abrangeu de uma forma global, a vida de todos.

Conhecendo as necessidades da comunidade, escola, educadores e educandos, buscaram-se alternativas para trabalhar os problemas que afetavam o cotidiano escolar. Tendo uma visão clara e precisa da realidade, percebeu-se que o universo cultural, econômico,

político é dinâmico e suas mudanças se refletem em sala de aula, no dia a dia de todos os educandos e educadores, enfim de toda a comunidade escolar.

Foi importante analisar o ambiente interno e externo, pois eles afetam direta e indiretamente a escola e permitiram: prever, planejar, organizar, executar e avaliar as atividades desenvolvidas na unidade escolar.

Tendo essa visão, foi criado O Projeto – Escola Como Gestora Social do Conhecimento. Esse projeto é dividido em subprojetos, ficando cada professor responsável pela realização de um ou mais subprojetos com suas turmas. Todas as turmas participam e realizam as atividades com que mais se identificam.

Concluído, é apresentado para as demais turmas e para os pais. Alguns subprojetos também são apresentados para as demais escolas da rede. Há também atividades em que todos os alunos da escola participam.

SUBPROJETOS

a) BIBLIOTECA VIVA

Desenvolvido pela professora da biblioteca, onde uma vez por semana, os alunos participam na biblioteca e nos demais espaços da escola, com leitura, contação de histórias de diversos gêneros. A professora trabalha com cada turma em separado tendo um tempo estimado de quarenta e cinco minutos.

Percebendo o interesse dos alunos pela leitura foi criado o Dia do Conto

DIA DO CONTO

Desenvolvido pela professora da biblioteca em parceria com os professores regentes. Participam todas as turmas. Cada turma escolhe um livro para representar ou fazer uma homenagem falando da importância de lermos. O livro escolhido é trabalhado com o professor da sala em outras atividades além da leitura. É estudada também a biografia do autor. Ficou estipulado o dia Nacional do livro Infantil para serem apresentados os livros escolhidos. É uma festa geral, as crianças ficam ansiosas para a chegada desse dia. Nesse dia participam também os professores e a equipe pedagógica representando algum personagem ou história infantil.

b) EU E AS PLANTAS

Desenvolvido pela turma do 3º ano sob a responsabilidade da professora regente. As crianças fizeram várias experiências, estudaram e plantaram diversas plantas da região e finalizaram expondo todos os estudos para os demais alunos da escola e convidados. Para a exposição cada equipe ficou responsável de pesquisar e estabelecer o método de apresentação que utilizariam. Além do conhecimento científico, a autonomia dos alunos foi surpreendente. Durante a exposição dos trabalhos o interesse das demais turmas, mostrou como é importante trabalharmos a nossa realidade. O respeito pelos companheiros foi sensacional.

c) RECICLAGEM DE PAPÉIS

A professora de Artes juntamente com o 3º e 4º ano e também com a 4ª séries, realiza esse trabalho. Para essa atividade acontecer foi envolvida toda a comunidade, pois não havia espaço físico na escola para o mesmo. Surgiu, então, a idéia de construirmos um quiosque para a reciclagem e as aulas de artes. Mas não tínhamos recursos. Fomos atrás. Através de colaborações dos pais, rifas e doações da comunidade houve possibilidade de erguer o nosso quiosque. O material para a reciclagem foi adquirido em parceria com a casa da cultura do município e alguns utensílios necessários, ganhamos do comércio e empresas locais. Foram colocadas lixeiras exclusivas para o recolhimento de papéis na escola inteira, e todas as crianças já estão separando os papéis em casa também. A oficina funciona todas as quartas-feiras.

d) VOVÓS SABEM

Este subprojeto é desenvolvido pelo pré-escolar e professoras regentes. Tem como objetivo principal a valorização e o reconhecimento dos mais velhos. Participam os avós das crianças do pré-escolar e o grupo da 3ª idade do bairro. Em sala de aula são trabalhados brincadeiras, cantigas e brinquedos de seus avós e bisavós. Os idosos participam vindo até a escola contar histórias e “causos”. Também estão desenvolvendo uma horta juntamente com as crianças. Em julho comemoramos o Dia dos Avós com apresentações de todas as turmas e um delicioso café com iguarias tradicionais da região.

e) MEMÓRIAS

A professora de artes é a responsável, esse trabalho busca resgatar objetos antigos da comunidade. Com a parceria da comunidade conseguimos vários objetos, alguns datando cem anos. O quiosque serviu como um mini museu. Todas as peças foram catalogadas e os alunos do 3º e 4º ano e também da 4ª série participaram como monitores, orientando os visitantes e esclarecendo dúvidas sobre as peças expostas. A exposição foi aberta para as demais escolas e comunidade em geral. A professora trabalhou a importância da cultura local.

f) VIGILANTES EM AÇÃO SEPARAR - REAPROVEITAR O LIXO É A SOLUÇÃO

Realizado pelas turmas das quartas séries e sua professora, tem como objetivo principal a separação do lixo e o seu reaproveitamento, buscado reutilizar o lixo orgânico e o reciclável. Os alunos participam de palestras, fazem visitas e pesquisas sobre a reciclagem de lixo no município. São realizadas oficinas para confecção de artefatos e objetos com garrafas pet, tendo como perspectiva a geração de renda, pois após os alunos aprenderem a confecção dos mesmos, serão realizadas oficinas para os pais.

g) CONHECENDO O NOSSO POVO

Atividade realizada por todas as turmas, tendo como objetivo reconhecer a identidade cultural da comunidade local, do município, do estado e das regiões brasileiras. As atividades ficam assim distribuídas:

Pré-escola : brincadeiras e cantigas populares;

1º ano: Trabalhar a identidade cultural da comunidade;

2 e 3º anos: Identidade cultural do município – 2º ano músicas, danças e brincadeiras.

3º ano: culinária, costumes: - ditos populares, habitação, histórias do povo, medicina popular, festas.

4º ano: Identificar a cultura predominante do estado.

4ª série: Conhecer a identidade cultural das regiões brasileiras.

A culminância desse subprojeto é apresentação de todas as turmas.

h) HOMENAGEM CÍVICA

Realiza-se as terças-feiras com todas as turmas. Canta-se o hino nacional e o hino do município. Busca-se o amor e respeito à pátria. É lida uma mensagem ou há apresentação por uma das turmas. Além desses subprojetos realizam-se passeios de estudo e comemorações diversas, não passando as datas comemorativas sem que haja um trabalho em conjunto. Percebemos que com a educação cidadã e integral, nossas crianças sentem prazer em estar na escola. A participação é total e não temos mais casos de indisciplina.

Estamos aprimorando todos os trabalhos. É muito bom saber que nossas crianças vêm para a escola porque sentem prazer, porque gostam. Sentimos que eles não estão aqui por obrigação. Conseguimos fazer da escola um lugar feliz.

Por isso a música tema da escola é: **Além do Horizonte de Roberto Carlos. Além do horizonte deve ter [...] Algum lugar bonito pra viver em paz [...]**

REFERÊNCIAS

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. São Paulo: 2006.

_____. **Educação e desenvolvimento local**. Disponível em: <www.dowbor.org.br>. Acesso em: 10 set. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Arted, 2000.

QUEIROZ, Tânia e outros. **Pedagogia de projetos interdisciplinares**. 9. ed. São Paulo: Rideel, 2007.

HISTÓRICO: GESTÃO DEMOCRÁTICA VISANDO AÇÕES DE REFERÊNCIA PARA O ÊXITO NO DESEMPENHO ESCOLAR

Neli Gomes

E.E.B. Prof. Arno Hübbe – Tubarão SC

E-mail: eebprofessorarnohubbetb@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No ano de 1962 a escola chamava-se Escola Isolada Fazenda Revoredo e situava-se na Avenida Getúlio Vargas (próximo ao loteamento Paulinho May) e atendia alunos de 1ª a 4ª série.

Anos mais tarde, mudou-se para duas casas nas proximidades da ponte do Capivari (Abisina ou Vila Rodrigues). Nesta mesma região a ELETROSUL Centrais Elétricas S.A. fez a doação de um terreno onde foi construído um novo prédio, passando a escola chamar-se “Escola Reunida Professor Arno Hübbe”.

Com a enchente de 1974, a escola foi praticamente toda destruída sendo necessário mudar-se pelo período de cinco anos para o Mercado Público do bairro Capivari.

Após a catástrofe, foi comprado outro terreno e construído novo prédio na Avenida Expedicionário José Pedro Coelho, 2585 no bairro Revoredo.

Em 1978 já funcionando normalmente de 1ª a 4ª série, foi encaminhado um processo solicitando a implantação de 5ª a 8ª série do 1º grau. O processo foi organizado com base no Decreto 133/74 tendo parecer favorável à implantação gradativa em 24 de março de 1979. Denominando-se Escola Básica Professor Arno Hübbe.

Desde a sua instalação no atual endereço em 1997 a Unidade Escolar não passou por reformas. No decorrer de 18 anos (de 1979 a 1997) a escola em seus aspectos físicos sofreu inúmeros problemas de estrutura que ameaçavam a segurança de toda comunidade escolar.

No ano de 1997, esta Unidade Escolar foi contemplada com uma reforma geral. Com esta reforma a escola beneficiou sua clientela escolar, tornando o ambiente físico mais agradável e atrativo para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

No ano de 2003, a Secretaria da Educação contemplou a escola com a internet, favorecendo a Unidade Escolar.

A Escola de Educação Básica Professor Arno Hübbe conta atualmente com 31 professores e especialistas, três funcionários de serviços gerais, e 360 alunos sendo que são 189 de 1ª a 4ª séries e 173 de 5ª a 8ª séries.

Obtivemos um bom Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDBE) entre 4,4 e 4,8 e temos como meta aumentar para 6,0 ou mais.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A E.E.B. Prof Arno Hübbe através de uma gestão inovadora em busca da valorização do educando oferece além das disciplinas básicas exigidas no currículo escolar, trabalhos de grande importância na formação humana e social dos alunos.

A escola está comprometida com a aprendizagem e em busca deste objetivo utiliza-se de todos os recursos humanos e financeiros disponíveis. Sabemos que para atingirmos todos os nossos objetivos, necessitamos de parcerias e contamos com os pais, professores, corpo administrativo, conselho deliberativo e empresas da região.

Anualmente são realizadas assembleia de pais onde são discutidos os seguintes assuntos: calendário escolar, normas escolares, uso do uniforme, avaliação, recuperação paralela, conselho de classe, prestação de contas, e outros assuntos.

Bimestralmente são feitas reuniões (pré-conselho e conselho de classe) com toda equipe de professores, especialistas, alunos, serviços gerais, direção e pais, a fim de buscar sugestões para a solução de problemas e novas idéias para atingir o nosso maior objetivo que é a qualidade na educação.

O planejamento bimestral também é realizado com toda a equipe, em conjunto com mais quatro escolas, sendo que o tema é determinado pela Gerência de Educação (GERED).

Visando a qualidade do ensino foi solicitada à Secretaria de Educação a instalação de uma Sala Informatizada. Sendo que em 2008 a solicitação foi atendida com a instalação de 12 computadores. Possibilitando assim o enriquecimento do conteúdo trabalhado em sala de aula.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A escola cumprindo o seu papel de formar cidadãos críticos e conscientes e tendo como objetivo principal uma maior qualidade na educação, investe de forma criteriosa no crescimento intelectual e social dos seus educandos e para isso alguns projetos são desenvolvidos:

Projeto tênis comunitário: Com um convênio com a Unimed os alunos carentes recebem uma vez por semana aulas de tênis num período extra-classe com profissional habilitado.

Programa Esperança: Através de um convênio com a UNISUL, os alunos carentes têm aulas de computação, inglês, espanhol, português, atividades recreativas e palestras educacionais.

Dentista: Através de um convênio com a prefeitura, semanalmente o dentista da unidade de saúde da comunidade faz aplicação de flúor nos alunos da nossa unidade de ensino (UE).

Atendimento médico: Através de um convênio com a prefeitura os alunos são encaminhados pelo serviço de orientação ao P.S.F. que se situa próximo a escola.

Assistência Social: O serviço de Orientação seleciona os alunos com necessidade e os encaminha a assistência social da prefeitura para atendimento médico e psicológico.

PROERD: Programa Educacional de Resistência às Drogas – são aulas semanais ministradas por um Policial Militar visando à conscientização dos alunos para dizer não às drogas.

Secretaria de Trânsito: Através da secretaria de trânsito os alunos recebem orientação sobre o respeito às leis de trânsito.

Projeto Memória e Identidade: Promove aos alunos de 1ª a 4ª série a oportunidade de tirar a primeira carteira de identidade junto ao Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN), com o objetivo de conscientizar a criança que ela é um ser integrante da sociedade.

Feira de Ciências: Foi um sucesso a feira apresentada na escola, para toda a comunidade, onde os alunos colocaram em prática e puderam expor o que aprenderam na teoria durante o ano.

Gincana Cultural e Solidária: Objetivando integração escola, pais, alunos, comunidade são realizadas gincanas culturais e solidárias. Através de campanha são arrecadadas fraldas descartáveis e doadas pelos alunos em uma visita ao asilo de idosos da nossa cidade e também cestas básicas e roupas são distribuídas a alunos carentes e famílias da comunidade.

Passeatas Contra a Violência: A comunidade escolar participou de manifestações para cobrar mais segurança na Avenida José Pedro Coelho, onde está situada a escola e onde vários acidentes aconteceram.

Festa Junina: Realizada com sucesso junto com pais, alunos e funcionários, a festa junina da nossa escola, sem fins lucrativos onde cada aluno recebeu um kit com doces e

salgados, passando uma tarde agradável participando de atividades artísticas e recreativas: cama elástica, piscina de bolinha, entre outros.

Contação de Histórias: Com o objetivo de incentivar e estimular a leitura, através da contação de histórias, o hábito e o prazer da leitura. Semanalmente a responsável pela biblioteca promove a contação de histórias por turma.

Aula de Reforço: Contamos com uma pessoa voluntária da comunidade, estagiários e orientadora para ministrar aulas de reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

A APP: Associação de Pais e Professores, Conselho Deliberativo, e Grêmio Estudantil, são muito atuantes em eventos festivos, esportivos e culturais da nossa U.E.

Destaque no Esporte: Vários alunos da nossa Unidade Escolar tiveram um bom destaque em competições esportivas disputadas a nível municipal e estadual e também no Brasil e exterior - 1º lugar Karatê Brasileiro (14 e 15 de junho de 2009) e 4º lugar Karatê Sul Americano.

Festa das Mães: Anualmente são feitas apresentações de teatro, de dança envolvendo alunos de todas as séries em homenagem às mães.

Viagens de Estudos: Viagens a PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a cidade histórica de Laguna (museu, casa da Anita) com objetivo de aprofundar os conhecimentos.

Jogos Interséries: A participação efetiva dos alunos em atividades esportivas entre as séries visando a integração e cooperação da comunidade escolar.

Projeto Jornal na Escola: Periodicamente são realizados trabalhos utilizando jornais como objeto de pesquisa e informação.

Premiação: Incentivo para a participação dos alunos em concursos. A aluna Larissa Nunes foi selecionada entre os melhores do Brasil num concurso de redação onde foram inscritas 22 mil redações. O concurso foi promovido pela fundação eco futuro e a fundação Ayrton Senna. O prêmio foi entregue em São Paulo.

Projeto Câmara Mirim: Funciona nos moldes da câmara de vereadores de Tubarão, onde as eleições são realizadas anualmente e os vereadores mirins não podem exercer outro mandato. A nossa escola foi contemplada com um vereador mirim.

PARCEIROS FUNDAMENTAIS

A escola atualmente conta com parcerias essenciais para o bom desempenho de suas atividades.

A parceria com a prefeitura municipal de tubarão se fez presente através do atendimento de diversos profissionais como médicos, dentistas, psicólogos e assistentes sociais aos alunos que apresentam necessidades.

Empresas da região são grandes parceiras como Tractebel Energia, GAM, Empresa de ônibus São Geraldo.

Além de alguns parceiros essenciais contamos com recursos do Programa Nacional de Merenda Escolar (PRODENE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR).

Para a realização deste trabalho contou-se com o empenho das professoras Neusa Gomes de Medeiros Mendes, Sarita de Souza Mello da Cunha e digitação Gabriela Peiter Corrêa.

PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR 2008

Noely Fiorim Ungericht

EEB Padre Nóbrega

Av. Francisco Lindner 639

CEP. 89609-000 - Luzerna – SC

E-mail: noely_u@yahoo.com.br

Clarice Kerschbaumer de Carvalho

EEB Padre Nóbrega

Av. Francisco Lindner 639

CEP. 89609-000 - Luzerna – SC

E-mail: claricecarvalho100@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Escola de Educação Básica Padre Nóbrega completa oitenta anos de história na educação e ao longo desses anos, protagoniza uma história de sucesso.

E esse sucesso alcançado é fruto do seu comprometimento com a formação de crianças e jovens, pois seu maior objetivo é proporcionar aos educandos, excelentes condições para desenvolverem suas capacidades, com uma visão ampla da realidade do mundo, para serem sujeitos da transformação na busca do conhecimento. A Escola considera e acredita que todos os alunos são capazes de aprender e compreender que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e jovens são fatores de apropriação de conhecimentos.

O papel da Educação não se esgota em transmitir aos alunos o domínio das matrizes curriculares - o conhecimento cognitivo. Desse modo também evidencia como função da escola resgatar e vivenciar os valores que ora se perdem em nossa sociedade, como o respeito às pessoas, a solidariedade, a integridade. Esses valores são fundamentais na formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com os outros e com o planeta.

A aprendizagem é um processo essencialmente social que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes, no qual o papel da linguagem é destacado. A aprendizagem é possível à medida que o sujeito que aprende, consegue estabelecer relações com objeto da aprendizagem e provoque mudanças. A aprendizagem da criança se inicia

muito antes de sua entrada na escola e desse modo só se consegue bons resultados quando a escola se preocupa em gerar experiências de aprendizagem e mais, quando a escola entende que deve proporcionar e motivar o talento e a criatividade de cada educando a fim de que ela possa construir conhecimento e habilidades para saber acessar e distinguir fontes de informação sobre os mais variados assuntos.

Na prática, essa postura transparece na respeitosa relação interpessoal de adultos, jovens e crianças, na constante preocupação em promover ações para manter alta a autoestima de todos, utilizando muitos elogios como forma de incentivo uma vez que, com o conhecimento e comprometimento e um ensino bem planejado, é possível, sim, levar em conta tudo o que os alunos já sabem e, assim estabelecer pontes entre os conhecimentos prévios e os novos de forma segura obtendo êxito nos objetivos propostos.

A cidadania deve ser evidenciada como participação social e política no exercício de direitos e deveres, adotando no dia a dia escolar atitudes de solidariedade, cooperação, respeito mútuo e repúdio às injustiças educacionais e sociais, construindo neste contexto a identidade nacional e pessoal. Nesta postura 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. Dessa maneira, 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 interfere na formação de seu desenvolvimento intelectual e 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 autoavaliação constante e análise dos dados obtidos, assegurando, 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, frequentemente.

PLANO DE AÇÃO

As ações desenvolvidas e criadas nesta Unidade Escolar destacam-se pelo trabalho coletivo, envolvendo pais, alunos, professores, funcionários, especialistas e direção, tornando a aprendizagem um sucesso nas diferentes áreas de ensino, desenvolvendo as competências. 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 a equipe de trabalho.

A Escola se preocupa com os valores oferecidos a sua clientela e desse modo através de parcerias com instituições sociais oferece palestras preventivas com profissionais da saúde como: Prevenção das doenças infectocontagiosas, saúde bucal e orientação sexual.

Oferecemos aos pais o plantão pedagógico para uma relação mais direta com pais, professor e aluno, sempre que houver necessidade, para conversas particulares buscando mais eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

O Conselho Deliberativo e APP (Associação de Pais e Professores) tem participação ativa nos eventos e decisões de gerenciamento da escola na aquisição de materiais de apoio pedagógico e manutenção do espaço físico.

A Comunidade Escolar entende que precisa estar sempre 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.

A Escola está inserida na comunidade, participando de atividades extras curriculares como: danças italianas, (Grupo Trivenita e Grupo Trentino) com ensaios no contra turno escolar. A Fanfarra Padre Nóbrega realiza todos os anos o Festival de Fanfarras com a participação da Prefeitura Municipal de Luzerna que é hoje patrocinadora do evento.

Com a valorização da pluralidade cultural é desenvolvido o aspecto sociocultural dos nossos alunos, respeitando as diferenças, crenças e valores pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Comunidade Escolar da E.E.B. Padre Nóbrega, entende que a Escola é o espaço institucional em permanente construção uma que é agente de transformação social, política e econômica da sociedade sem perder de vista a participação, integração e interação de todo o corpo docente em todas as atividades que realiza e promove.

A Educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, pois sabemos que quando alguém aprende algo novo, é como se conquistasse uma posição melhor, outro nível. E assim nossa experiência mostra que a aprendizagem produz novos níveis de desenvolvimento. O ensino, se bem organizado, impulsiona o desenvolvimento das crianças e dos jovens, adquirindo e ampliando sua visão de futuro.

A contribuição da escola é a de implementar um projeto de educação que promova o despertar das competências e habilidades, uma vez que juntas que permitem ao indivíduo intervir na realidade para transformá-la, motivo pelo qual a EEB Padre Nóbrega dá ênfase e desenvolve suas atividades.

RECICLAR É PENSAR NO FUTURO - PROJETO ESCOLA CIDADÃ – EEB SÃO JOSÉ – ERVAL DO OESTE

Deise Maria Krühs

Eva Belmira Cassiano Fagundes

Nilso Domingos Ouriques

Escola de Educação Básica São José

E-mail: eebsj@sed.sc.gov.br

INTRODUÇÃO

A escola não é uma ilha isolada em um oceano social em completo movimento. A escola precisa da sociedade, é um instrumento de sua ação social e através da sociedade se auto justifica. A sociedade por seu turno precisa da escola. Já os professores não são mágicos ou heróis, não são santos, são pessoas comuns que se propõem a investir na escola enquanto seu local de trabalho diante de alunos que necessitam de sua ajuda e de seu afeto. As relações interpessoais e culturais existentes entre professores e alunos a substanciam a sua formação pessoal e social. A escola precisa se tornar um local útil e justo com o potencial das pessoas que lá estão. Sejam eles diretores, professores ou alunos. Mas como construir uma escola na qual o conceito de justiça social venha a ser exercido? Que escola seria esta que unifica a compreensão sobre a utilidade da escola e a associa ao conceito de justiça?

A priori o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas. Desta forma, iniciamos este trabalho fazendo e refazendo alguns conceitos e debates que envolvem a questão da justiça escolar. O que seria uma escola justa? O que este conceito de justiça teria a ver com a questão do meio ambiente?

Uma escola justa preservaria melhor a dignidade e a auto-estima dos que não fossem também sucedidos como se esperava. Isto supõe dois tipos de ação. O primeiro exige uma verdadeira revalorização do ensino técnico e profissional e um interesse maior pelos gostos e por seus talentos. O segundo tipo de ação é a afirmação do papel educativo da escola. A instrução pura e simples não é mais suficiente para educar os alunos. É preciso então perguntar-se em que a escola pode ser um espaço de educação e de cultura na instrução e mais

além. Na sua relação com o meio ambiente a escola pode e deve ser justa? Pode ser educativa e emancipatória?

A escola enquanto um instrumento de transformação social, primeiro reconhece então o seu vínculo com o meio social, faz parte dele e lhe corresponde dentro de uma relação dialética, de troca e superação através de mecanismos próprios de emancipação e procura por melhorias que possam ser implementadas das mais variadas formas. A escola enquanto processos educativos emancipatórios procura conhecer o meio na qual esta inserida. Todos estes debates envolvendo o que deve ser uma escola justa, meritocrática que reflita sobre as desigualdades sociais e as nuances de suas capacidades emancipatórias diante de tais desafios exigem que a escola encontre pontos de referência onde trabalhar. A escola não pode abarcar o mundo e as temáticas que a envolvem. Desta forma é preciso compreender que os conceitos de justiça de equidade e de lutas emancipatórias, passam necessariamente por uma reflexão aprofundada acerca da escola que temos e da escola que queremos, assim como a forma que a conduzimos.

A educação como um saber referencia-se sempre em um fazer que se alimentasse cotidianamente deste compromisso com a melhoria das condições de existência. Esta dinâmica deve fazer crescer a competência técnica e instrumental da escola como elemento de transformação social. Foi pensando desta forma que em 2008 a Escola de Educação Básica São José de Herval D'Oeste, desenvolveu projetos que possibilitaram a ampliação dos conhecimentos comprometidos em assegurar uma educação de qualidade para os educandos. ao mesmo tempo em que indicassem caminhos para um processo de transformação social do contexto social onde se situa.

Com este compromisso educacional, organizou-se a prática pedagógica valorizando relações de intertextualidade que se expressam no trabalho com diferentes linguagens e simbologias. A efetivação do trabalho foi realizada por meio de situações e de experiências significativas, a partir das quais a criança, o adolescente e o jovem puderam desenvolver e ampliar a compreensão das funções simbólica e social. As práticas educativas propostas e implementadas de maneira participativa e dialógica garantiram a diversidade no processo de aprender, proporcionando ao aluno construir e reconstruir conhecimentos, desenvolver sua criatividade, expressar sentimentos e opiniões e estabelecer relações, desenvolvendo-se intelectual e emocionalmente.

Este conjunto de determinações possibilitou que se avançasse não só teórica como praticamente no terreno da educação. E na construção de uma escola justa e responsável pelo meio ambiente. Vários temas, investidos na condição de projetos, propiciaram um confronto

teórico que se viu problematizados pela ação político pedagógica. Novos enfoques surgiram, novos debates reacenderam idéias e novas possibilidades de trabalho efetivo se abriram.

Os projetos desenvolvidos pela escola foram um momento de fervilhar do pensamento, momento este em que a ação prática e as teorias críticas se fecundam e se redefinem mutuamente. Deste impulso da práxis educativa foram desenvolvidos alguns projetos. Dentre eles salientamos o projeto “*reciclar é pensar o futuro*” a “*mostra didática pedagógica*” e a “*educação inclusiva*”

Todos os projetos estão trabalhados dentro de uma perspectiva filosófica transformadora, alicerçados dentro de uma prática de gestão escolar democrática e transparente, que visualiza os vínculos escolares com a comunidade no sentido efetivo da mudança social, onde saber e fazer une-se na forma simples de contribuir para transformar. Para contemplar esta visão de mundo e de educação para e com a sociedade, queremos destacar o projeto “*reciclar é pensar o futuro*”.

Baseado em uma “*pedagogia da transgressão*” este projeto possibilita a ampliação das possibilidades do saber escolar para o espaço vivo da cidade, do contexto social na qual se encontra a escola. Transgredir o seu espaço físico, ganhar as ruas e possibilitar a transformação do meio social na qual se encontra, reflete um exercício vivo que unifica o debate da ecologia e da cidadania. De posse desta experiência a Escola de Educação Básica São José participa da candidatura ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar ano base 2008.

O projeto reciclar é pensar no futuro ajudou a desmistificar a idéia do espaço escolar como um espaço restrito, como um saber isolado diante de uma cidade que lhe parece estranho. Educação ambiental bem ensinada e bem aprendida tem de ter relação com a vida das pessoas, o seu dia a dia, o que elas vêem e sentem é preciso estar relacionada com o seu bairro, com a sua saúde e com as alternativas ecológicas. Caso contrário transforma-se em um saber artificial e pouco criativo. A criatividade reside na possibilidade de unir o saber científico do plano ecológico em práticas extraclases, em saberes interdisciplinares que se imbricam na possibilidade de transformação da cidade onde se mora. Não existe educação ambiental sem prática ambiental. Educação ambiental é mudança de comportamento. Exige a combinação de instrumentos científicos com a praticidade da experimentação, possibilitados em movimentos práticos externos à escola. Desta práxis ecológica nasce uma verdadeira educação ambiental, relacional na sua vivência com a natureza e com a sociedade. Destas vivências é possível eclodir movimentos ambientalistas organizados por estudantes e estes se

transformam em verdadeiras escolas do fazer político e da luta pela cidadania e, por conseguinte por uma vida melhor para todos.

A escola que ousa transgredir o espaço social dos seus muros constrói junto às crianças valores que instrumentalizam a sua vida em comunidade. A educação ambiental propõe o desenvolvimento de uma consciência cidadã e da luta por direitos efetivos. Para tanto seus projetos necessitam ser balizados pela eficácia qualitativamente mensurável e resultados sociais que sejam impregnados no dia a dia do seu meio social.

O projeto “Reciclar é pensar no futuro” rompe com a artificialidade do tradicional ensino escolar que valoriza artificialmente o meio ambiente. Apropria-se da temática ambiental e lhe dá um valor instrumental na construção do conhecimento unindo escola, comunidade e transformação ambiental. Constrói conhecimento na prática interdisciplinar ao trabalhar literatura, teatro. Com os materiais advindos da reciclagem, valorizando conteúdos e conceitos provenientes das mais variadas áreas das ciências em uma relação direta com a natureza e com a defesa do meio ambiente, tendo como instrumento a construção de novas alternativas para estes materiais. Por sua vez, os estudos ecológicos de sala de aula, ganham à forma de campanhas de reciclagem e transformam-se em propostas de educação ambiental encaminhada as autoridades e dirigentes locais, visando uma nova prática social no tratamento dado ao lixo no município de Herval do Oeste.

Desta forma, a escola rompe o isolamento de seu mundo do saber restrito e através de uma pedagogia da transgressão transforma-se em um pensador político para o município da qual faz parte.

“RECICLAR É PENSAR NO FUTURO”

Ao final da década de 60, o mundo deparou-se com uma situação assustadora, que se transformaria gradativamente em um debate central envolvendo todos os povos do planeta. O desenvolvimento do capitalismo e a conseqüente exploração dos recursos naturais resultaram em um cenário desolador em relação à situação ambiental do planeta.

A conclusão, que em se mantendo os padrões de desenvolvimento populacional e de degradação ambiental, transformaria o planeta em algo insustentável era óbvia, assim como preocupante. A dimensão do problema ganhou contornos antes nunca vistos, envolvendo intelectuais, cientistas a sociedade civil e organismos internacionais. A primeira conferência de destaque internacional aconteceu em 1968 e foi realizada pela UNESCO, onde questões envolvendo a gestão racional e da conservação dos recursos da biosfera foram debatidos Em

1972, O CLUBE de ROMA publicou um relatório alertando para a situação desesperadora da questão ambiental no planeta. No mesmo ano as nações unidas realizaram a conferência sobre o ambiente e desenvolvimento realizado em Estocolmo na Suécia. Esta conferência marca um início de acordo entre a lógica econômica e as perspectivas ambientais. Uma das conclusões é que o desenvolvimento econômico não é condenável, mas deve ser ambientalmente viável e levar em consideração os benefícios que devem trazer para toda a humanidade. Nesta conferência, foram confrontados os diferentes interesses entre países com diversos níveis de desenvolvimento econômico e social assim como os seus diferentes níveis de reflexão sobre o meio ambiente e suas respectivas políticas ambientais.

No Brasil, uma das primeiras entidades ambientalistas foi a FBCN, Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza, criada em 1958. Devido à posição marginal que a questão ambiental assumia na época no país a entidade teve uma atuação limitada. O movimento ambientalista brasileiro tem início em 1971 da Associação Gaúcha de proteção ao ambiente natural a AGAPAN. A partir deste movimento a causa ecológica ganha força e novas associações e entidades da sociedade civil, incorporam ao seu discurso as causas ambientalistas.

Um dos grandes problemas ambientais da atualidade é o lixo. Para muitas pessoas, infelizmente a grande maioria, o lixo parece ser um problema individual, que é facilmente resolvido, quando o indivíduo coloca-o para fora da sua casa, no meio da rua ou em terrenos baldios. Para a preservação do meio ambiente o tratamento do lixo deve ser considerado com uma questão central de toda a sociedade. A constituição Brasileira de 88 em seu artigo 225 estabelece que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e futuras gerações.”. Em 1998, foi criada a legislação que prevê penas para crimes ambientais. São ações que procuram garantir um ambiente saudável para todos. O grande desafio para a sociedade brasileira de hoje é promover o desenvolvimento sustentável. Por desenvolvimento sustentável, é possível entender o desenvolvimento capaz de satisfazer as necessidades presentes, mas sem comprometer as necessidades das gerações que estão por vir.

Dentre as preocupações ambientais, está localizada a questão do lixo. Por lixo se compreende todo e qualquer resíduo sólido resultante das atividades humanas. No Brasil o lixo assume diversas faces e pode ser classificado como sendo: Domiciliar, resultante das atividades residenciais; comercial resultante das atividades do comércio, hospitalar, resultante das atividades médicas e veterinárias, industrial proveniente da atividade industrial pública

resultante da varrição dos espaços públicos e finalmente especial onde assume a forma de resíduos volumosos tóxicos e da construção civil.

Ao longo dos últimos vinte anos a sociedade brasileira tem discutido sobremaneira a situação do lixo. Políticas públicas envolvendo esta temática preocupam as prefeituras de norte a sul deste país. Infelizmente, devido aos problemas econômicos que atingem as sociedades periféricas como o Brasil e assolam por sua vez as respectivas prefeituras, faz com que não se dê o devido tratamento responsável a questão do lixo. A educação ambiental faz a sua tarefa, ao prevenir sobre os danos ambientais e sobre as perspectivas pouco saudáveis para as populações futuras. Grande parte das cidades brasileiras lança seu lixo diretamente sob o solo sem tratamento, nos chamados lixões, causando a poluição ambiental e a proliferação de ratos, moscas, baratas, que podem causar sérias doenças assim como a destruição gradativa e permanente do meio ambiente.

A sociedade civil e as políticas públicas de diversos municípios brasileiros adotaram inúmeras saídas para a questão do lixo. Uma delas é a reciclagem. A reciclagem trata o lixo como matéria prima a ser reaproveitada para fazer novos produtos e trazer vários benefícios para a população de suas respectivas comunidades. Dentre estes benefícios podemos citar:

- a) diminui a quantidade de lixo enviado aos aterros sanitários,
- b) diminui a extração de recursos naturais,
- c) diminui o consumo de energia,
- d) diminui a poluição,
- e) contribui para a limpeza da cidade,
- f) conscientiza o cidadão a respeito do destino do lixo,
- g) gera mais empregos.

A reciclagem enquanto política pública tem encontrado na sociedade civil retorno as suas iniciativas. Inúmeros são os municípios que se utilizam deste expediente na luta contínua contra a degradação ambiental que se faz cada vez mais reticente.

Diante da atual situação de degradação e poluição do meio ambiente, torna-se da mesma forma, intensa e constante a produção de lixo. Esta produção de lixo encontra na reciclagem, ou seja, no reaproveitamento racional do lixo, uma solução barata fazendo com que muitos projetos tornem-se auto-sustentáveis. Para tanto, os projetos de reciclagem desenvolveram ao longo de sua curta história na sociedade brasileira, certas tecnologias capazes de solucionar problemas ambientais graves e ao mesmo tempo, se capacitarem economicamente na sua luta constante contra a degradação ambiental.

O domínio destas técnicas simples é responsável inicialmente pelo desenvolvimento de projetos ambientalistas que atingem comunidades locais e podem ser amparados por políticas públicas mais substanciais. Muitas escolas trabalham com projetos ambientalistas e procuram, utilizando-se de seu potencial de sustentação técnica que envolve professores, alunos e funcionários levar ao conhecimento público das comunidades que as circundam as técnicas que economizam, reutilizam e induzem novas formas de reaproveitamento e reciclagem do lixo.

Foi pensando desta forma que a E. E. Básica São José com a intenção de aprimorar os valores e a compreensão das questões ambientais, bem como o senso de desenvolvimento sustentável, buscou algo mais em suas atividades diárias que preconizassem o valor supremo da vida e “vida em abundância”. Este entendimento está associado à compreensão de que é preciso que as pessoas saibam como atuar, como adequar a sua prática (ações/ atitudes) de maneira segura diante da realidade em que vivem.

Partindo do pressuposto de que a verdadeira mentalidade preservacional só surgira quando o indivíduo perceber seu papel neste processo e de que, fazer educação ambiental é antes de tudo dispor de elementos para que os sujeitos consigam captar esta nova forma de percepção do universo que o circunda. Esta nova forma de perceber os projetos ambientalistas encontra no convívio escolar um elemento indispensável ao seu desenvolvimento. Assim a escola passa a ser um fator determinante para a aprendizagem destes valores e atitudes.

Nesta perspectiva o trabalho com a realidade local, viabilizado através da E. E. Básica São José possui aqui a qualidade de oferecer um universo acessível e conhecido, por isso, passível de ser campo de aplicação e disseminação do conhecimento em diferentes instâncias. É desta compreensão inicial que surge o projeto “Reciclar é Pensar no Futuro”

O Projeto teve seu início em abril de 2000 com a participação de 120 crianças e quatro professores das 1ª séries do ensino fundamental. Aos poucos foi se ampliando e hoje atinge todos os níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e magistério, totalizando naquele período um total de 2.370 pessoas.

Ao poucos o projeto Obteve a participação constante dos pais e da comunidade no que se refere à coleta seletiva nos bairros e na escola. No ano de 2008 foram beneficiados 1.239 alunos das séries iniciais ao magistério, além de 300 pais, 70 professores e 2.000 pessoas da comunidade em geral, totalizando 3.609 pessoas.

O projeto “Reciclar é Pensar no Futuro” tem como objetivos conscientizar os alunos da responsabilidade quanto à limpeza e conservação dos espaços e desenvolver na população

uma política de conscientização ambiental, assumindo desta forma uma postura participativa de envolvimento afetivo com o meio ambiente.

“Reciclar é Pensar no Futuro” é um projeto interdisciplinar que envolve as disciplinas de artes (trabalhos com material reaproveitável), biologia e ciências (estudo dos ecossistemas, poluição, meio ambiente, transformação de materiais), matemática (pesos e medidas) e português/literatura (poesia, cartazes, *banner*, panfletos). Todos estes trabalhos estão inseridos no projeto e foram desenvolvidos no decorrer do ano.

O objetivo geral do projeto é gerenciar a implantação e avaliação de projetos interdisciplinares sobre educação ambiental na Escola de Educação Básica São José, priorizando ações relacionadas com importância da reciclagem e aproveitamento do material reciclável.

Dentre os seus objetivos específicos salientam-se aqueles relacionados a conscientizar os alunos, pais, professores e comunidade em geral sobre a responsabilidade quanto à preservação ambiental e como proceder com a coleta seletiva do lixo; Dentre estes mesmos objetivos salienta-se a necessidade de coletar o material reaproveitável, classificar, separar e acondicioná-los na casa do lixo para posterior venda destes com a função de arrecadar fundos para a escola.

Mediante tais objetivos a ação dos participantes está voltada para os seguintes aspectos envolvendo os professores e os alunos. Os professores têm papel fundamental na coordenação e execução de todas as atividades do projeto. São os responsáveis pela formulação e colocação na prática das ações que alunos, comunidade e empresas farão durante o ano letivo.

Por sua vez, os alunos são as peças fundamentais do projeto. São eles que executam as propostas desenvolvidas pelos professores. São o elo entre a escola, a comunidade e as empresas.

CONCLUSÃO

A cada ano o número de beneficiados vem aumentando, conforme o projeto vai derrubando a barreira dos muros escolares. Atinge hoje cerca de 6.000 pessoas indiretamente, que repassam as informações obtidas para seus vizinhos, parentes, aumentando ainda mais este número, pois da forma como é transmitida é de fácil assimilação e reaplicação.

Assim a E. E. Básica São José procura respostas simples para problemas complexos causados por todos. A cidade de Herval do Oeste precisa que pessoas encontrem novas

maneiras de viver sem acabar com o meio ambiente. A resposta a esta pergunta é formada por duas palavras: Desenvolvimento sustentável. A grande estratégia do desenvolvimento sustentável é a noção de que pequenos projetos, iniciados dentro das comunidades, podem ser mais eficientes do que causas grandes que tentam resolver tudo. Entendemos que cada localidade possui aspectos físicos, culturais e econômicos diferentes. Aprender a equilibrar essas características, com as necessidades da população e a preservação do ambiente pode ser a única alternativa.

As pessoas exploram de modo inadequado o ambiente de que dependem por vários motivos: sobrevivência, ganância e principalmente ignorância. Sem uma estratégia para modificar esse comportamento, a mais bem intencionada política ambiental não terá sucesso.

As escolas constituem-se assim em espaços sociais privilegiados para a realização de uma prática ambiental transformadora. Para tanto atuamos em conjunto com as famílias, e a comunidade na qual estamos localizados, cumprindo nosso papel na transmissão dos conhecimentos necessários a uma nova ordem ecológica. Neste sentido o envolvimento da família e da comunidade no processo educativo escolar fazendo escolhas, tomando decisões em conjunto e dividindo responsabilidades, está sendo de fundamental importância.

Assim E.E.B. São José procura ser um espaço responsável pela educação formal, onde ocorrem trocas educativas entre alunos, professores, famílias e comunidade, mas ao mesmo tempo é um espaço para repensar a sociedade e o meio ambiente no qual vivemos. Entendemos que a educação não acontece sem envolvimento e dedicação e assim fazemos do projeto Reciclar é pensar no futuro uma forma simples e responsável de dar validade aquela expressão de Ernest Hemingway “as idéias movem os exemplos arrastam”.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa do cotidiano escolar**, In: FAZENDA, Ivani (Org), Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, Luiz A. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro: Achiiamé, 1980.

LIBÃNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.

SAVIANI, Demerval, **Escola e democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

UMA ESCOLA DIFERENTE, UM FUTURO MELHOR: ACREDITAR QUE É POSSÍVEL FAZ A DIFERENÇA

Juscelino Cervelin

Escola de Educação Básica João Frassetto, Criciúma/SC

juscelino_cervelin@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Escola de Educação Básica João Frassetto, desenvolve o PROJETO AMBIAL - Educação Ambiental e Alimentar.

O Projeto Ambial, em suas atividades educativas, objetiva a mudança de hábitos na relação homem e meio ambiente, a partir das ações da própria escola.

No dizer da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (2009, p.1)¹⁸

Cada escola contemplada pelo programa recebe cozinhas comunitárias semi-industriais, hortas de produção agro-ecológica, quadra de esportes e sala informatizada, todos encarados como espaço pedagógico e que servem também para oferecer cursos profissionalizantes. [...] As unidades escolares selecionadas para o Ambial estão localizadas em comunidades de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Independente de mapear, neste escrito, os espaços físicos que a escola dispõe, faz-se importante destacar, sobremaneira, a preocupação da comunidade educativa, ou seja, a de proporcionar oportunidade de agregar, no Ambial, vários outros projetos que possibilitam trabalhar o conhecimento científico a partir de situações reais da vida dos alunos. Dito de outra forma: é importante, no caso em tela, destacar os problemas que afligem a comunidade e que podem ser equacionados e até resolvidos a partir da realização das atividades desenvolvidas no espaço escolar pelo referido projeto.

Reale (2000) afirma que o conhecimento é conquista; apreensão espiritual de algo. E que todo e qualquer trabalho científico está subordinado sempre a em esforço de apreensão do real. Enquanto que o conhecimento vulgar é aquela impressão, noção que temos de algo, o

¹⁸ Extraído do site: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/1821-projeto-ambial--destaque-na-iii-conferencia-nacional-de-segurana-alimentar-e-nutricional>, em 17.09.09

conhecimento científico, constitui-se palpável, conhecimento verificado, analisado, com certeza.

A escola é espaço por excelência, o espaço institucional que trabalha com conhecimentos, tanto popular, quanto e, sobretudo, com o conhecimento científico. Neste sentido, a proposta é a de relatar no XXI Simpósio Catarinense de Administração da Educação e IX Seminário Estadual de Políticas e Administração da Educação experiências exitosas propiciadas e vivenciadas na escola, a partir da avaliação dos indicadores percebidos na própria escola. , com ênfase na necessidade de manter e aprimorar o PROJETO AMBIAL, pois este oportuniza a ênfase é a de preocupar-se com a inserção de trabalhos possíveis de modificar a realidade da escola e o seu entorno.

As melhorias são verificadas no dia-a-dia, com a observação da mudança de atitudes dos alunos na manutenção e preservação do patrimônio escolar, mudança visual do espaço físico e também do comportamento e expressões do humano que na escola convive.

O que se destaca, sobremaneira, é o fato extremamente peculiar de efetivamente ter sido zerado o número de boletins de ocorrências policiais realizados pela escola. Esta realidade também é constatada através de pesquisa realizada com a comunidade escolar que, em nosso relato no evento será possível socializar os dados básicos e resultados obtidos.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Trata-se de escola localizada na periferia da cidade. A população é constituída por pessoas de diferentes regiões que vieram atrás de trabalho. Grande parte originou-se dos bairros circunvizinhos, além do fato de que a população estudantil, em sua maioria, origina-se de famílias de invasão, de posseiros, com os problemas sociais imensos originários de uma situação peculiar desta natureza. É neste contexto de pobreza e de exclusão social que os alunos chegam à escola, muitas vezes organizados em “gangues” que, não resta outra atitude, senão a de depredar o patrimônio público escolar; é o que faziam efetivamente.

Graças à implantação do Projeto AMBIAL houve a possibilidade de desenvolver atividades de informática, esportes, horta, cozinha, pintura e banda, atingindo não somente os alunos, mas a comunidade escolar. O início do projeto foi de extrema resistência. Contudo, com o aparecimento dos primeiros resultados favoráveis a mudança de cultura e de hábitos de vida e de formas de ver e atuar na escola, vão criando-se referência em termos de trabalho e geração de índices propícios à condição de cidadania e com isto formas variadas de

transformação de qualidade de vida surgem.

Juntamente com o projeto vieram as parcerias com a SDR – Secretaria de Desenvolvimento Regional, FME - Fundação Municipal de Esportes, GERED – Gerencia de Educação, ONG`s – Organizações Não Governamentais e outras parcerias com atividades diversas. Exemplo disto é o projeto EU E OS MEUS VÁRIOS AMBIENTES que objetiva implantar e vivenciar a cultura de preservação de qualquer local, ou seja, do corpo, da sala de aula, do pátio, quadras, do lar, da rua, do bairro, dentre outros. Parte-se do pressuposto que se preservamos aquilo que nos é próximo, visível, palpável, possível de interferência, criamos, a noção de valorização, vivencia e gosto pelo todo que faz parte da nossa vida.

Outro projeto de significativa importante é o chamado, Projeto AGUIA, que desenvolve atividades pedagógicas com enfoque na leitura, escrita e no desenvolvimento do pensamento lógico matemático através de atividades diferenciadas. Por ele, busca-se desenvolver a apreensão e vivencia do conhecimento científico, de maneiras variadas. Também, não menos importante, a cada quinze dias, a escola pára uma hora as suas atividades, nos três turnos, para a leitura com a presença de alunos e funcionários da Unidade Escolar.

Isto é possível numa escola em que as dificuldades são muitas, sobretudo de quadro de pessoal, esse tipo de parceria visa oportunizar ao aluno a participação em atividades que se identificam, possibilitando melhores resultados sociais e a produção de novos conhecimentos.

As mudanças também foram percebidas junto ao corpo docente, observando a boa vontade e o empenho para que as atividades desenvolvidas aconteçam e produzam resultado na aprendizagem e conseqüentemente nos índices oficiais como o IDEB – Índice de Desempenho da Educação Básica.

A comunidade passa, assim, a respeitar mais ainda a escola por ter provocado mudanças efetivas no atendimento aos alunos. Hoje já se pode falar que a comunidade escolar encontra espaços para a realização de suas atividades a partir da autorização dos responsáveis superiores. Há maior respeito, utilização do espaço público, sem perda da noção de hierarquia.

A principal ênfase, em todo o processo do AMBIAL, é na participação constante, efetiva do aluno nas aulas e a garantia de sua permanência o dia todo na escola. É oferecido almoço no refeitório escolar e no contra turno o aluno participa de projetos. Priorizamos a participação da criança que mais necessita de um espaço de aprendizagem e de acolhida, garantindo que não fique totalmente exposta aos riscos que a “rua” lhes oferece com tamanha facilidade. Muitos talvez falem, a título de critica que, não é mais do que obrigação do aluno ou da própria escola, mas anteriormente esta prática não acontecia.

Acreditamos que esta postura garante a oportunidade de participação e desenvolvimento da sua cidadania para uma grande maioria das crianças em situação de risco social, as quais terão sua estima elevada através da promoção de suas qualidades, muitas vezes não garantida e respeitada em uma escola tradicional e regular, e que certamente para estas crianças, nós fazemos a diferença.

RESULTADOS OBTIDOS E DIFICULDADES DE ENCAMINHAMENTOS.

Embora os recursos ainda sejam escassos, impera a boa vontade dos envolvidos, dedicando-se à participação dos alunos em jogos promovidos na cidade, ficando bem colocados nas modalidades. Temos como carro chefe a nossa Banda DENDÊ que regularmente é convidada a realizar apresentações na região. Outros projetos, como pintura e desenho propiciam a produção de materiais pelos alunos e membros da comunidade que tenham interesse em participar no projeto AMBIAL.

Com uma Gestão democrática conseguimos humanizar o ambiente escolar evitando-se com isso a prática do *bulling*, agressões, pequenos furtos e depredação do patrimônio escolar tornando-se uma escola atraente, positiva e acolhedora. Mas, hoje ainda temos certa dificuldade de conseguir recursos para o transporte dos alunos em jogos e apresentações musicais, compra de uniformes e materiais necessários à banda. E, mesmo assim continuamos.

REFERÊNCIAS

GUERRA, Maria Teresinha Telles; MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Didática do ensino de arte**. São Paula: FTD, 1998.

MARIA, Fernanda Rezende; Nunes; et. al. **Escolas inovadoras: relatos e experiências**. Set., 2004.

REALE, Miguel. *Filosofia do direito*, 19. ed., Editora Saraiva: São Paulo, 2000.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. 2008.

Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. 1998.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** 12ª ed., São Paulo: Libertad, 2000.

Eixo Temático – Formação do Educador

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR: CONSIDERAÇÕES PERTINENTES

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Doutora em educação, professora e pesquisadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Passo Fundo – UPF/RS

RESUMO

Carregado de tons ensaísticos, o texto circunda diferentes políticas de formação do educador, definindo e problematizando a formação inicial, bem como o processo de formação continuada. Consubstanciado também em uma pesquisa bibliográfica e documental, o texto propõe uma discussão mínima acerca de políticas de formação do educador, concluindo que tais políticas são norteadas por modelos dicotômicos de racionalidade.

Palavras-chave: políticas de formação do educador – formação inicial – formação continuada

A formação do educador é inspiração para incontáveis trabalhos de pesquisa, orientação para inúmeros ensaios teóricos e fonte de preocupação permanente para os envolvidos diretamente em tal processo (instituições formadoras, gestores e, sobretudo, os próprios educadores).

Enquanto conceito acadêmico, a formação de educadores responde pela

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores ‘em formação ou em exercício’ se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 2005, p. 26).

Ao ocupar-se dos processos através dos quais os professores embasam, individual ou coletivamente, suas experiências e saberes, a formação é dividida, grosso modo, em inicial e continuada.

A formação inicial é entendida como o processo sistemático realizado na fase pré-profissional e que equaciona “[...] várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de

formação” (TARDIF, 2002, p. 64).

Já a formação continuada tem lugar em momento concomitante ou posterior a formação inicial, sendo entendida como um “[...] processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o profissional vai adequando sua formação à exigência de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 100).

Neste sentido, julgo ser a formação do educador uma demanda pautada na necessidade permanente de uma prática pedagógica qualificada. Da mesma forma, considero a formação (tanto inicial quanto continuada) como uma condição do ser professor, um sentido de status, de condição para o exercício profissional, pois,

ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p.58).

E por que ninguém pode ‘nascer’ educador, visto que esta não é uma condição inata, mas um construto social e temporal, os desafios precisam ser constantemente superados, como parte da condição histórica do ‘ser educador’. Para tencionar esta construção, a conjuntura atual tem pintado com cores fortes a tela da profissão docente, sendo que:

o professor é hoje posto em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais significativos sejam: as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea (CUNHA, 2005, p. 6).

Nesta mesma direção, o olhar para a formação do educador encontra elementos ainda na realidade contextual que embaralha em suas tramas, o real e o ideal, fazendo com que a necessidade de formação (inicial e continuada) seja uma constante, pois o educador, mesmo em um meio que talvez não seja o idealizado por ele, é o responsável direto pelo processo de ensino-aprendizagem. Nesta linha de raciocínio, os educadores merecem ser o foco central de políticas que objetivem a qualidade da educação, tamanha sua inserção social e por serem, em última instância, os responsáveis pelo sucesso escolar de seus alunos, pois “os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema” (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Justo pelas razões acima, quando se adentra o campo da formação do educador (tanto

inicial quanto continuada), nunca se está entrando em um terreno de consenso, mas de disputas e pontos de vista; projetos e sentimentos; fracassos e sucessos; percursos e barreiras

FORMAÇÃO INICIAL

No que tange à formação inicial, que pode acontecer em tempo concomitante (por demanda) ou em uma etapa anterior ao exercício da docência, importa distinguir quatro espaços para sua ocorrência no cenário educacional hodierno: o curso de pedagogia; as licenciaturas em geral; o normal superior e o curso normal de nível médio.

Para definir tais espaços, lanço mão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que se ocupa da formação de professores para atuação na Educação Básica no Título VI “Dos Profissionais da Educação” englobando os artigos 61 a 67, e ainda no artigo 87 das “Disposições Transitórias”. No que diz respeito especificamente as instituições lócus da formação de professores, há menção nos artigos 62 e 63, assim como menção ao currículo, nos artigos 61 e 65.

Os espaços indicados dão conta da formação inicial do educador em nível superior, especificamente nos seguintes cursos: curso de licenciatura, graduação plena, realizados em universidades e institutos superiores de educação (art. 62); curso Normal Superior (para atuação na Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental) (art. 63, I); programas de formação pedagógica voltados para “portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (art. 63, II.); e curso de Pedagogia (art. 64).

Ainda é assegurado, pela legislação referida, a manutenção do espaço de formação inicial em nível médio, uma vez que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art. 62).

Dos espaços possíveis, farei uma breve incursão pelo curso de pedagogia e pelas licenciaturas em geral.

No tocante ao curso de pedagogia, a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura, “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos do sistema

de ensino e pelas instituições de educação superior no país, nos termos explicitados nos Pareceres n. 5/2005 e 3/2006”. Já no artigo 2º. é determinada a docência como sendo a

(...) ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processo de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Os artigos 2º e 4º focalizam o curso de pedagogia para a formação de egressos para atuação em cinco modalidades de exercício do magistério: docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar; assim como abre a possibilidade de atuação do pedagogo “em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (art. 2º), além da participação “na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” (art. 4º. - Parágrafo Único).

O parágrafo único do artigo 3º trata da centralidade da formação e, assim, advoga em favor das seguintes ênfases: “I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e no funcionamento de sistemas e instituições de ensino”.

É possível perceber, nesta breve reconstituição, que o campo de trabalho para o egresso dos cursos de pedagogia é ampliado e legitimado sensivelmente, valorizando a formação em nível superior para atuação com os primeiros anos de escolarização (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), como também reconhecendo a legitimidade e competência do pedagogo para atuação na gestão de unidades escolares e sistemas de ensino.

No que concerne às licenciaturas, a resolução do CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena¹⁹, e apresenta um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino.

O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE 28/2001 assim como da Resolução CNE/CP 02/2002, regulamenta a duração e a carga horária mínima para a licenciatura enquanto curso de formação do educador. Aponta que o curso precisa ter um

¹⁹ Alterada pelas Resoluções CNE/CP 2/2004, de 27 de agosto de 2004, e CNE/CP 1/2005, de 17 de novembro de 2005.

mínimo de 2.800 horas a serem desenvolvidas em, pelo menos, três anos com 200 dias letivos cada. As legislações regulamentadoras referidas estipulam ainda, que deste total da carga horária mínima, 1.800 horas devem ser reservadas para conteúdos curriculares de natureza acadêmico-científico-cultural, sendo que as outras 1.000 horas mínimas deverão ser distribuídas da seguinte forma: 400 horas devem ser direcionadas à prática pedagógica como componente curricular; outras 400 horas de estágio curricular supervisionado, a ser distribuído a partir da segunda metade do curso; e por fim, estipulam 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Com o incremento e a associação de tarefas acadêmicas, os cursos de licenciatura foram convidados a articular diferentes espaços de formação para o egresso, em uma atitude que garante prioridade a uma formação que:

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p.25).

Desta sorte, as oportunidades de formação inicial, diretamente vinculadas a prática pedagógica são garantidas e incentivadas, buscando associar os conteúdos acadêmicos atinentes a cada área do conhecimento com um sedimento de competência didática para atuação no magistério.

FORMAÇÃO CONTINUADA

No que concerne à formação continuada, as modalidades utilizadas para tal intento podem variar significativamente: grupos de estudos, palestras/seminários, reuniões internas em escolas, projetos específicos, etc.; e o enfoque recai, na maioria das vezes, sobre questões teórico-metodológicas da prática pedagógica; questões e problemas cotidianos; ou questões/temas de caráter genérico (ao que denomino ‘modismos’, ou temas que, vez por outra, ganham a pauta das discussões sobre educação como se fossem ‘a’ solução); mas, de maneira geral, as ações formativas pautam-se na crença de que a melhoria qualitativa da educação dá-se, em boa parte, pelo desenvolvimento profissional dos que dela se ocupam.

De outra maneira, a formação continuada respalda-se na temporalidade dos saberes e da atuação do educador, visto que

[...] os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo [...] Em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar [...] Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional [...] Finalmente os saberes profissionais são temporais em um terceiro sentido, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças (TARDIFF, 2000, p. 13-14)

Agregaria a estas temporalidades o fato dos saberes docentes representarem um processo de transposição didática sobre conhecimentos científicos que também são temporais. Desta forma, a medida que a própria ciência vai sendo superada, faz-se necessário que o saber docente seja atualizado, informado, datado.

Para um primeiro olhar, a prática de formação docente continuada mostra-se positiva, levando em conta que trata de deixar os docentes ‘em dia’ com as atualizações da prática. Entretanto, um olhar mais acurado do ponto de vista contextual e político, pode revelar o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma determinada proposta vertical de políticas educacionais, pois muitas vezes “... a questão da aceitação tácita das políticas governamentais é evidenciada, isto é, o objetivo maior da formação contínua é a adaptação às exigências postas pelos governos” (MAUÉS, 2003, p. 111); ou ainda um desviar da atenção de outras intenções formativas mais eficazes, permanentes (por processuais e prognósticas) ou desejadas pelos docentes. Ocorre que, dependendo da forma como for encaminhada a formação continuada dos docentes, esta pode estar longe de ser um processo permanente e sistemático de reflexão.

Por outro lado, se as escolhas teóricas e políticas ensejarem transformações efetivas e uma constante reflexão sobre a prática pedagógica, tal formação pode trazer importantes avanços. A reflexão sobre a prática emerge como um momento privilegiado do processo de formação do professor. Segundo Imbernón (2001, p. 48-49), a reflexão sobre a prática permite que os docentes

[...] examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Trata-se de um investimento na prática como lugar de saber, que pressupõe “devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à

existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Alguns eventos formativos consubstanciam-se em projetos de formação de docentes continuada. Projetos estruturados e com perspectivas de transformação da ação pedagógica, a partir do modelo da racionalidade prática.

Outros eventos, entretanto, pautam-se em ações de curta duração, restritos a práticas formativas pontuais, ou a um conjunto de ações parceladas, condição esta que privilegia o imediatismo de seus objetivos e leva, em uma primeira análise, a uma acumulação de estratégias com vistas a uma melhora técnica e rápida, mas que carecem de uma perspectiva mais ampla do processo educativo escolar e mais estrutural do ponto de vista contextual.

Em qualquer uma das hipóteses, a formação continuada de professores, tanto concebida como ‘treino’ para o desempenho de tarefas de instrução - orientada para competências específicas - como considerada a partir de um ponto de vista de ‘desenvolvimento’ e reflexão, carrega implícita a idéia de ser uma função/atividade inerente a docência.

Qualquer política de formação continuada de professores que, por quaisquer motivos, não atenda a este princípio crítico-reflexivo, tende a não se instalar na consciência do grupo docente, passando a ser uma simples tarefa, com resultados mais ou menos efetivos na prática pedagógica, mas, ainda assim, uma tarefa.

CONSIDERAÇÕES PERTINENTES: MODELOS DE RACIONALIDADE E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Quais modelos de racionalidade têm, atualmente, aportados as políticas de formação do educador? Em geral as políticas de formação do educador, tanto iniciais quanto continuadas, têm vinculado suas intenções em dois modelos de racionalidade: o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática.

A formação do educador pode tomar por base um ou outro modelo epistemológico e tal modelo condicionará a estrutura metodológica e os temas dos cursos e eventos formativos que serão apoiados/ministrados, bem como os conseqüentes resultados obtidos.

No *modelo da racionalidade técnica*, o educador é visto como um técnico, um mero especialista que utiliza na sua prática cotidiana as regras, pressupostos e metodologias que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico (PEREIRA, 1999). O educador é, pois, o responsável por aplicar, com mais ou menos eficiência, os códigos já pré-

estabelecidos em relação ao seu campo de saber e atuação. O professor torna-se, grosso modo, um especialista de um conhecimento fragmentado, onde o que importa é a execução com algum grau de competência, das tarefas inerentes exclusivamente ao seu campo de atuação.

Dentro deste modelo, a prática é vista como prioritária diante das 'teorizações', pois a teoria é vista como 'perda de tempo', sendo mais urgente aprender novas técnicas e formas de aplicação, do que novos parâmetros de reflexão. Nesta perspectiva, a prática cotidiana dos professores é alimentada por certo senso comum basista, imediatista e fragmentário, que maximiza questões práticas e pontuais, desprezando reflexões teóricas.

Este modelo epistemológico é mais conhecido entre do professores por valer-se do receituário ou livro de receitas, no qual técnicas e procedimentos já testados e aprovados em realidades diferentes são repassados ao docente como arquétipos mecânicos e fechados a serem imitados.

Desta sorte, se não precedida ou sucedida por espaços de reflexão e contextualização, a formação do educador pode provocar certo comodismo ante ao saber de outrem, pois "professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação" (ZEICHNER, 1993, p. 18), criando e propagando clichês que pouco ou nada acrescentam em uma formação comprometida.

Já no *modelo da racionalidade prática*, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica (PEREIRA, 1999), ação entendida como um fenômeno complexo, singular, inesgotável, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. Neste modelo, a formação docente é permeada por um princípio de reflexão sobre a prática.

De acordo com este modelo de racionalidade, a prática não é apenas o espaço da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas o lugar apropriado para a criação e reflexão, espaço de caminhos e descaminhos, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados (PEREIRA, 1999).

Para este modelo de racionalidade, importam práticas de formação docente que:

[...] tomem como referência às dimensões coletivas, contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores [...] a formação contínua deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos

contextos que dá um novo sentido às práticas de formação contínua centradas nas escolas (NOVOA, 2002, p. 59-60).

Um dos autores que discorre sobre tal separação (ou tais modelos de racionalidade e suas conseqüências) no (s) processo (s) de formação docente é Perez Gomes, quando destaca duas concepções (1995): o professor como técnico especialista e o professor como prático autônomo.

Para Perez Gomes (1995), a idéia do professor como técnico que limita-se a aplicar instrumentos mais ou menos eficientes de ensino, é originária do modelo de racionalidade técnica e, neste sentido, a atividade profissional é instrumental, mecânica, ensimesmada e repetitiva, sendo que o bom professor será aquele que aplicar de maneira mais competente, as técnicas que lhe foram ensinadas.

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (PEREZ GOMES, 1995. p. 96).

No paradigma da racionalidade técnica há uma separação entre produção do conhecimento e aplicação prática deste conhecimento, sendo que a aplicação (técnica, instrumental) é condicionada e derivada (por conseqüência, dependente) da produção do conhecimento. Há, portanto, uma separação entre quem produz o conhecimento (teoria) e quem aplica o conhecimento (técnico/professor), não restando autonomia e nem autoria a este último.

[...] a idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (...) O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

Já o modelo de racionalidade prática requer um conhecimento na ação, uma reflexão na ação. Tal modelo instaura o "movimento da prática reflexiva" (ZEICHNER, 1993), contrapondo-se a mera transmissão de conhecimentos e/ou técnicas.

Isso porque a realidade apresenta problemas e desafios complexos, para os quais não há uma receita pronta "a priori" em qualquer manual técnico ou receituário. Assim, sendo o

professor um ser humano e partindo-se do princípio que “a reflexão é atributo dos seres humanos” (PIMENTA, 2002, p. 18), a este cabe tomar as rédeas do seu próprio processo de formação, construindo conhecimentos de forma autônoma, conhecimentos que não se subtraíam diante da simples repetição de receitas, típicas da racionalidade técnica.

[...] na racionalidade prática [...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos[...] (PEREZ GOMES, 1995. p. 102).

O professor e as reflexões sobre a prática cotidiana desencadeiam e alimentam o processo de formação, sendo que a separação entre a teoria e a prática, típica do modelo de racionalidade técnica, respondem a uma demanda imediatista, mas não a um processo de formação reflexivo e autoral.

PARA ENCERRAR (PROVISORIAMENTE) A CONVERSA...

À guisa de uma conclusão, defendo duas possibilidades para políticas de formação do educador, possibilidades que considero atenderem a uma formação ontológica e calcada nos princípios da racionalidade prática.

Em primeiro lugar, insisto no planejamento de longo alcance para qualquer política nesta área. Faz-se necessário investir institucionalmente e extensivamente em programas de pós-graduação, bem como em programas de formação inicial com lógicas coadunadas e que partam de uma teorização mínima da prática. Considero que ambas as ações configuram-se em políticas de longo alcance.

Em segundo, julgo que muitas ações e programas estruturados para atender à formação do educador podem naufragar não pela sua ineficiência teórica ou metodológica, mas por não conquistar o engajamento dos educadores.

Um programa de formação inicial ou continuada que se pretende efetivo deve assumir um compromisso com as demandas do grupo ao qual se destina. É interessante observar que trata-se do ser humano – cheio de interesses, contrastes e contradições -, que está colocado em questão no processo de formação. É o sujeito-professor!

A afirmação seguinte não prima pela originalidade, mas merece ser repetida: O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma como

cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (NÓVOA, 1998, p. 28)

Investir, pois, na formação do educador é investir no professor que se faz e se refaz a cada dia, em sua prática pedagógica. É viabilizar momentos coletivos: forjas da identidade de grupo; e momentos em que se privilegia o cotidiano, o campo de atuação do professor. É, em suma, investir na autoria, no protagonismo do professor, nas suas possibilidades de atuação enquanto intelectual, e não mero ‘tarefeiro’. Afinal, a formação é condição e estatuto para a docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto-lei n.9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p.27839, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 28/2001**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. In: Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p.31, 18 de janeiro de 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. In: Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p.31, 9 abril de 2002.

ALARCÃO, Isabel. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente**. In: CAMINHOS de profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

MAUES, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p.89-118, mar. 2003.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Don Quixote, 1995.

_____. **Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema.** In: SERBINO, Raquel Volpato e outros (Orgs.). *Formação de Professores.* São Paulo: Editora da UNESP. 1998.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

PEREIRA, Júlio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, ano XX, n° 68, dez.,1999, p.109-125.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os Professores e sua Formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência In. _____. (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente.* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** *Revista Brasileira de Educação ANPED*, São Paulo, n. 13, p.03-155, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL? REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Gilvana Menslin Oliveira da Maia

Professora de Educação Infantil

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Regional de Blumenau-FURB/SC

Rose Cléia Farias Vigolo

Secretária Municipal de Educação de Araquari

Pesquisadora do grupo EduPesquisa

mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Regional de Blumenau – FURB/SC

RESUMO

A rede municipal de educação de Araquari no contexto atual, discute com seus pares a implantação da avaliação por portfólios na educação infantil. É neste contexto de Formação Continuada que esta pesquisa foi inserida. Com o objetivo de compreender as Representações Sociais que professores de Educação Infantil constroem, desenvolvem e elaboram acerca da Avaliação na Educação Infantil. Para a teoria das Representações Sociais uma representação social não pode ser captada como um dado estanque e isolado, mas no movimento pelo qual o homem concreto - relacionado e histórico - vai, continuamente, atribuindo sentido aos objetos dos quais se apropria. Para tal foram contatados 53 professores de educação infantil que atuam na rede pública do município. O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado na abordagem metodológica de Abric. Revela que o processo avaliativo na educação infantil está sofrendo uma re-significação, apresentando posturas investigativas e de acompanhamento do desenvolvimento das crianças e uma mudança na forma de registro deste.

Palavras-chave: Avaliação. Formação. Representações Sociais.

INTRODUÇÃO

A história vem mostrando que o tratamento e o atendimento à criança pequena sempre evoluiu conforme a representação de infância que foi sendo moldada pela sociedade, de

acordo com suas necessidades e disponibilidades em dedicar-se a ela, pela economia e pela evolução da ciência. Ariès (1981), um dos pioneiros no estudo sobre a trajetória do sentimento da infância na sociedade deixa claro que a infância não foi sempre considerada e encarada como a concebemos hoje. Sarmiento (2004: 11) explica:

[...] a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças.

Historicamente a Educação Infantil foi implementada de forma assistencialista, com o objetivo de cuidar das crianças enquanto as mães ingressavam no mercado de trabalho. A fase educacional, foi implementada pela Constituição Federal de 1988, que destacou a importância da educação infantil na formação de todo cidadão. A Constituição foi pioneira na história brasileira quando afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos e definiu que a creche e a pré-escola são direitos não somente da criança, mas também dos pais trabalhadores.

Para entendermos o processo histórico que permeou a introdução da avaliação na educação infantil antes da implantação da Lei de Diretrizes e Bases (1996), Hoffmann (2000) contextualiza que a avaliação surgiu da pressão das famílias de classe média, a fim de implementar no atendimento às crianças ações pedagógicas. A prática avaliativa dessa forma, surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se vêem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças.

A avaliação tem sua primeira orientação legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB(1996) que explicita na seção II, artigo 31: “Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.”

Ao realizarmos o estado da arte em pesquisas referentes a Avaliação na Educação Infantil, Paz (2006) em sua pesquisa ao analisar as produções da Anped no período de 1993 a 2003, encontrou três trabalhos referentes a avaliação na Educação Infantil e cento e trinta e quatro em outros níveis e Modalidades de Educação. A autora aborda a substancial diferença de pesquisas realizadas sobre a Avaliação nos níveis de ensino. Maia, Santos e Anyzewsky (2008) analisam nos dizeres das famílias a compreensão das mesmas sobre a avaliação na Educação Infantil, e consideram o instrumento Portfólio como aliado para que as famílias compreendam o desenvolvimento de seus filhos. Stainle e Souza (2007) criticam a prática

educativa classificatória e defendem a compreensão do processo educativo na Educação Infantil no que se refere à dissociação do caráter assistencialista a importância da compreensão do professor para o caráter educativo. Diante das pesquisas realizadas sobre avaliação, constatamos que o avaliar não é neutro, pois se enraíza no complexo movimento pelo qual o sentido dos objetos toma forma para os sujeitos, orientando-lhe as comunicações e condutas. Nesse sentido a prática avaliativa docente é o produto de suas experiências, percepções, conhecimentos construídos socialmente.

Nesta perspectiva, esta pesquisa se insere em um contexto de Formação para professores de educação infantil, que tinham como propósito discutir e aprender a avaliação utilizando como instrumento o Portfólio.

Que teve como objetivo geral compreender as representações sociais dos professores de educação infantil sobre a Avaliação na Educação Infantil. Pois segundo Madeira (2000) “O sentido de uma representação não poderá ser captado se a isolarmos da dinâmica na qual se vai configurando, cristalizando-a”.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA AVALIAÇÃO INFANTIL

A representação social é uma forma de conhecimento que se origina na vida cotidiana e este conhecimento se mostra como uma forma de organização social. Para compreender a representação social dos cinquenta e três professores pesquisados da rede municipal de educação do município de Araquari sobre a avaliação na educação infantil, a teoria do núcleo central foi adotada.

Referente ao núcleo central, argumenta Abric (2000.p 4):

O sistema central é portanto, estável, coerente, consensual e historicamente definido. O sistema periférico, por sua vez, constitui o complemento indispensável do sistema central qual ele depende. Isso porque, se o sistema central é essencialmente normativo, o sistema periférico, por sua vez, é funcional.

Além da idéia de centralidade, a Teoria do Núcleo Central dá conta também de outros elementos chamados de periféricos. É através do sistema periférico que ocorrem as atualizações e contextualizações da dimensão normativa de uma representação. Neste espaço da representação ocorre a mobilidade, flexibilidade e a expressão individualizada da representação.

Se o sistema central é responsável por gerar e manter a significação da representação, o sistema periférico é responsável por permitir a adaptação dos agentes à realidade concreta, permitindo, ao mesmo tempo, a diferenciação do conteúdo e protegendo o núcleo central.

Contudo, o núcleo central só muda de significação quando é questionado firmemente pela sociedade. Ao formar sua representação de avaliação, o professor, de certa forma, a constitui, a reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-la ao contexto social onde está inserido, oscilando entre o que tem sido proposto pelas tendências teóricas e políticas oficiais e o praticado na sala de aula.

Na categorização das evocações, técnica utilizada nos estudos de representação social porque ela reduz as possibilidades de interferência do pesquisador na resposta dos sujeitos e permite o acesso aos conteúdos não conscientes do campo da representação, surgiram três perspectivas de análise do núcleo central:

- a) Avaliação do desenvolvimento da criança;
- b) Avaliação da aprendizagem da criança;
- c) Avaliação da prática pedagógica.

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A palavra com maior índice de frequência do grupo pesquisado e que na teoria das representações sociais constitui o consenso simbólico foi: desenvolvimento. Na análise das justificativas observamos a preocupação destes professores em avaliar o desenvolvimento da criança:

S02- A criança tem que ser observada e diagnosticada em um conjunto de habilidades e aptidões que venha a desenvolver seus aspectos físicos, motor e intelectual.

S13- Neste contexto podemos realizar a avaliação do crescimento gradual de cada criança.

Segundo Hoffmann (2000.p7):

Acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sócio-cultural e manifestações decorrentes do caráter evolutivo do seu pensamento. Significa respeitá-la em sua individualidade e em suas sucessivas e gradativas conquistas de conhecimento em todas as áreas.

Nesta categorização podemos entender que a avaliação é entendida, prioritariamente, como a função de acompanhar o desenvolvimento da criança.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A representação em relação à aprendizagem que as crianças alcançam com o que é proposto pelo professor enquanto atividade:

S04 Avalia-lo em seu dia-a-dia no seu desenvolvimento e aprendizagem pelo conhecimento das coisas e objetos.

S15 A avaliação na educação infantil deve acontecer dentro do processo educacional respeitando e valorizando todo o relacionar-se da criança. Ela enquanto indivíduo no coletivo suas indagações seus saberes, seus descobrimentos, cognitivamente, afetivamente, etc.

S28 Será necessário avaliar o andamento dos conhecimentos das crianças.

S19 É através da coordenação que podemos avaliar o desenvolvimento de cada criança.

Os professores demonstram observar e registrar os processos de aprendizagem das crianças e a qualidade das interações estabelecidas com seus pares.

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na terceira categorização, por meio das justificativas dadas às evocações, fica explícita a preocupação em verificar sua prática pedagógica:

S03-A avaliação na educação só é significativa quando podemos avaliar nosso trabalho como educador.

S18- A avaliação na educação infantil serve para alcançamos nossos objetivos.

S17- É necessário traçar metas para saber o que iremos desenvolver e aplicar. Desta forma estaremos partindo de objetivos e estes nos darão base para avaliar todo o processo pedagógico”.

S25- Através da avaliação podemos observar junto à criança se ela alcançou objetivo direcionado a ela através das atividades propostas.

S 23- Antes de mais nada acho que é uma forma de avaliar nosso trabalho.

A Avaliação atrelada ao sucesso da ação pedagógica desenvolvida, por meio do alcance das metas por eles elaboradas e executadas. Hoffmann (2000, p. 33) “Centrado em sua própria ação e “afazeres” a cumprir, o professor não observa verdadeiramente cada criança, suas perguntas, dificuldades, descobertas.”

Nesse sentido tais atribuições e responsabilidades direcionam o olhar do professor para suas ações, possibilitando refletir sua prática e ajustar às necessidades das crianças.

Para realizar a avaliação o professor se utiliza de instrumentos, que nesta pesquisa chamaremos de elementos periféricos: observação e registro.

Referente à observação os sentido atribuídos aos sujeitos foram à observação das manifestações infantis e a observação das ações nas atividades planejadas pelos docentes.

Em relação às manifestações infantis:

S 01 Para que haja avaliação na educação infantil é necessário um processo de observação do professor sobre as manifestações de cada criança.

S 06 Através do olhar da professora ela já esta realizando a sua avaliação. Seja individual ou em grupo, das crianças. É através do olhar que a professora monta o seu registro.

Nas evocações acima os professores observam as manifestações infantis, no cotidiano da educação infantil. As manifestações infantis são consideradas por Prado (1998) como base para a pratica pedagógica e conseqüentemente para a avaliação, desde que se observe a criança no brincar e nas suas ações e relações estabelecidas com seus pares.

Referente às ações nas atividades:

S-21 Observar a atenção das crianças nas atividades nas brincadeiras e companheirismo.

S-27 É através da observação que avaliamos, pois tudo é registrado para desenvolvermos um bom trabalho. A observação é tudo porém deve-se levar em conta a brincadeira, a música, a dança as atividades tudo é observado através de seu comportamento.

Nas evocações acima, a observação está atrelada às ações das crianças no processo pedagógico, ou seja, a avaliação das ações enquanto resultado da ação organizada pelo docente enquanto resultado de seu trabalho.

O registro aparece atrelado à observação e a ele é atribuído o sentido de suporte do processo avaliativo:

S06 Diante da observação que fazemos diariamente, podemos com certeza registrar o que observamos.

S09 Através de anotações que a professora faz durante o dia ou a semana e que a professora vai ter conteúdo para a sua avaliação das crianças.”

S13 A importância do registro é de valia, pois com o arquivamento do mesmo é possível realizar uma boa avaliação.

Segundo Ostetto (2000, p. 178) o registro “Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo[...]” Para a autora o registro perpassa pela subjetividade da observação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este grupo pesquisado, com os desafios postos sobre a mudança de paradigma: educar e cuidar faz-se com que construam suas próprias fórmulas e modos de avaliar, tomando como referência as representações formuladas em meio a crenças, informações, resistências, conflitos, entre outros componentes representacionais, socialmente partilhados.

Para estes professores em sua representação social da avaliação é que esta é parte integrante do ensino e da aprendizagem. Que abrange não somente o desempenho da criança, mas também a mediação entre a atividade proposta e a construção do conhecimento. Que embora nos textos oficiais e teóricos a avaliação infantil em seu contexto tem que ser de acompanhamento e registro deste desenvolvimento, o instrumento da observação permanece muito forte entre os professores.

Na concepção destas pesquisadoras, quando os professores não registram as observações estas se perdem. Pois o sentido de registrar torna-se o certificado de garantia do que foi observado.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes(Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, p. 27-38, 2000.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional – LDB.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Pré-Escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 9ªed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

PAZ, Senhorinha de Jesus Pit. A avaliação na Educação Infantil: Análise da Produção Acadêmica Brasileira presente nas reuniões Anuais da ANPEd ente 1993 a 2003. Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC – Florianópolis, SC Julho/2006.

STAINLE, Marлизete Cristina Bonafini e SOUZA, Nádia Aparecida de. Avaliação Formativa e o Processo de Ensino/ Aprendizagem na Educação Infantil. Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 18, n. 36, jan/abr. 2007.

MAIA, Gilvana Menslin Oliveira; SANTOS, Alessandra; ANYZEWSKY Alexsandra Maurer. “O Material Deles é uma Caneta e Máquina Fotográfica”: Reflexões Sobre A Avaliação Na Educação Infantil Nos Dizeres Das Famílias. IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, 2008 (Midia CD)

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche:** um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Campinas – UNICAMP, 1998.

OSTETTO, LUCIANA e. (Org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

A MEDIAÇÃO, EM GESTÃO DE PESSOAS, NO ÂMBITO PÚBLICO

João Carlos da Gama

Administrador Escolar

Mestre em Educação. Bacharel em Direito

Diretor do Departamento de Ações Integradas

da Secretaria Regional do Continente

da Prefeitura de Florianópolis

E-mail: joaocgama@yahoo.com.br

Fone: (48) 99342622

RESUMO

Texto síntese da conversa com educadores de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, realizada numa tarde de sexta feira, em agosto de 2009, como parte integrante da qualificação semanal que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis propicia aos chamados Coordenadores de EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chaves: Mediação. Educação de Jovens e Adultos. Subjetividade *versus* Objetividade.

INÍCIO DE CONVERSA

A mediação aqui está disposta, enquanto possibilidade de enfrentamento de conflitos, contradições, estabelecidos nas diversas situações de vida, compreendendo, sobretudo, as de cunho profissional. Aqui, está feito um recorte do tema proposto e se fala de Serviço Público, de Educação Institucional, porquanto está se dialogando com educadores de jovens e adultos.

Mediação, regra geral significa intercessão, interferência, intermédio, interposição e intervenção. Ou seja, algo que se estabelece entre sujeitos de uma relação – e até mesmo no mesmo sujeito em suas relações internas, consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Nas diversas dimensões, do nosso fazer institucional, somos coordenados por pessoas e, na condição de educadores, melhor dizendo, coordenadores da EJA (Educação de Jovens e Adultos), lideramos pessoas. Neste sentido, bens, serviços, informações, conhecimentos

específicos estão no patamar da discussão e da nossa atuação, acerca de gente, no trabalho e pelo trabalho.

Como em toda organização pública ocorre o chamado ambiente interno, constituído, dentre outros elementos, pelo organograma da instituição; legislação pública, as políticas da educação, a organização institucional, os agentes públicos. E como externo, temos as pessoas, com suas formações, sentimentos, investimentos, na complexa rede de interação humana, constituindo-se profissionais, educadores, no ambiente de trabalho. Equação essa complementada pelos alunos, pais, munícipes, observadores, chefias, enfim [...].

Cada um de nós, agentes públicos, tem um universo profissional pessoal; experiências particulares; necessidades específicas; formação acadêmica própria; crenças; valores determinados e pautados cotidianamente, no ambiente interno institucional. A junção de ambientes, externo e interno, forma o que se chama de cultura organizacional.

A linha tênue, que separa a legalidade da ilegalidade, a atitude ética da não ética; no apoiar-se ou desconsiderar o Plano Pedagógico, mais do que se constituir em elemento de um determinado comportamento típico, compreende dispor e pensar da convivência cotidiana profissional de educadores, no fértil cenário profissional, em que germina, cada vez mais, a necessidade de pensar e de dispor da formação das pessoas e sua atuação no ambiente profissional, pensando e vivendo a educação, onde é muito pouco seguir, apenas a cartilha pré-determinada de projetos pensados por outros.

A SUBJETIVIDADE PRESENTE

Nos ambientes, a relação humana, (apreendido o humano em sua indivisibilidade), alcança o fator subjetivo, como algo determinante para o estabelecimento de conflitos. Nem sempre a objetividade impera. Até que ponto entende o profissional ou o grupo ou a equipe, acerca de determinadas questões cruciais? E que aspecto da aludida questão é importante destacar? Como apreendemos o real, nas relações profissionais? Se é que apreendemos?

Hegel (1991), filósofo, idealista, alemão, presente ainda nos dias de hoje (se vivo fosse, estaria com 239 anos), deixa-nos a lição que, o racional é real e o real é racional. Idealista, por excelência, ele situa a razão na história. O hoje, diferente do amanhã e certamente distante do passado. A teoria hegeliana destaca o devir, que transforma o pensamento e que transforma a história e faz uma nova história.

Certo está que, a vida nos impõe a necessidade de subjetivar o objetivo e de, dialeticamente, objetivar o subjetivo, a todo instante. Subjetividade aqui, entendida como

idéias, emoções, construídas com significados, internalizados pelo sujeito em suas relações consigo mesmo e com os outros, em sociedade. Estamos falando de manifestações de pensamento, de comportamento, de afetividade. Subjetividade situada como algo singular e plural.

Trazer esta discussão, no processo pedagógico, da escolarização compreende externalizar, no exercício do *habitus*²⁰ de ser e de estar educador com sentimentos de tristeza, de alegria, de frustração, de decepção, de apreensão, de reconhecimento. As vivências dos professores, dos pais, dos alunos são diferentes – e essas subjetividades têm haver com o social, o emocional, o econômico, o político, o educacional, enfim, com um complexo sistema de relações. Neste sentido, as objetividades ocorrem como recortes – de realidades – vividos, apreendidos nos ambientes, em que as pessoas vão tecendo as relações humanas, no trabalho.

Pessoas que, ao agir vão constituindo-se e materializando-se, enquanto tal, objetiva e subjetivamente, com influências de outras pessoas, com suas determinações próprias, apreendendo elementos dos grupos com que convive. Por esta lógica, torna-se complexo o processo de separação linear de uma determinada produção individual e/ou da coletiva. Diz-se vulgarmente: o grupo não é a soma linear das partes que o compõe, é algo mais complexo do que isto.

A OBJETIVIDADE IMPONENTE

Aqui temos como dimensão substancial o sujeito epistêmico. Aquele que conhece, tem lógica. Passa distante do simbólico, da representação, do afeto. Está em jogo a quantidade de informações, o número de horas de ensino, as divisórias das disciplinas. O trabalho está posto, objetivamente, no mundo. E a Educação não foge à regra geral, de que o construído, acumulado pela humanidade vai sendo transmitido, redefinido, com atraso, ainda que seja, repartido, distribuído à humanidade, entre pessoas, em instituições.

Neste sentido, não adianta poder explicar o mundo e a expressão humana nele, pelo ambientalismo ou pelo inatismo. As estruturas vão objetivamente sendo postas – e pronto.

²⁰ Disposição engendrada no próprio ser que o torna peculiar na universalidade da atuação humana.

SUBJETIVIDADE VERSUS OBJETIVIDADE

A perspectiva, neste momento de reflexão, é a de superar possíveis reducionismos conceituais. Nem tanto privilegiar a ontologia, nem tampouco propiciar primazia à filogenia. Neste caminho, há possibilidade de refletir, de pensar o indivíduo em totalidade, articulando-se, dialeticamente, seus aspectos internos, com a imanente relação em sociedade, conjugando o que Marx (1989) falou: a unidade, na diversidade. O homem como produto e produção da história.

Por este entendimento, o Coordenador de EJA marca a cultura, demarcada pela cultura que o circunda, cria idéias, tem consciência do que faz, mas está flagrantemente delimitado por um ser determinado biologicamente, socialmente disposto em termos de economia, de política, religiosidade, dentre outros fatores.

O que constrói a realidade cotidiana de Educador? Sua escolaridade; qualificação; prática diferenciada dos pares profissionais; pela ousadia de romper modelos; pela importância que o educador dessa área dispensa ao seu trabalho numa Prefeitura de Capital, talvez? A questão aqui, não é pontuar, graduar fatores, mas internalizar e refletir o que o move na profissão. É quase que um movimento, um exercício que não se acaba.

Coordenar turmas de EJA pressupõe articular o objetivo com o subjetivo. Por exemplo, identificar-se como professor, para uma parte da população excluída, de tantos bens e conhecimentos construídos, coletivamente, pela humanidade, mediante determinadas condições históricas, materialmente, estruturalmente postas pela Prefeitura, (ou outro sistema qualquer), em termos de salário, de horário de trabalho, de estudo em serviço, de exigência de relatórios.

E ONDE ENTRA A MEDIAÇÃO NESTE PROCESSO?

Danise (2008) apresenta em sua tese de mestrado, *Mediações Pedagógicas entre a Educação de Jovens e Adultos e o trabalho*, indicativos possíveis de serem mapeados para orientar o diálogo neste espaço. Destacamos alguns: - professores, coordenadores, não percam o interesse pelo estudo, mantenham a reflexão teórica, sobre as possibilidades de, com o trabalho, os alunos gerarem novos trabalhos e renda, novas vivências; - jamais se possa perder a possibilidade de integrar conhecimentos do aluno trabalhador, com os saberes que são administrados em aula, e nas mensagens dos textos que disponibiliza; e, dentre outros, a necessidade da escuta atenciosa dos alunos e da formação curricular desta modalidade.

Pereira, Alves e Barreto (2009) apontam, na perspectiva da Mediação do aluno da EJA com a informática: - o interesse e possibilidade de acesso à internet pelo aluno; - a utilização da leitura e escrita, na linguagem digital, enquanto etapas de jogos, que se apresentam interligados; e, - a possibilidade de romper com a educação bancária, criando espaços de autonomia, aos próprios alunos.

EM NOTAS FINAIS

No mundo atual, segundo Braslavsky (2006, p. 19) a incerteza, o temor ante o futuro, a falta de confiança na capacidade de construir projetos compartilhados e as conseqüentes reações de violência, nas escolas estão na ordem do dia.

Sêneca (2006, p. 57) para enfrentar a infelicidade, assim escreveu:

[...] eis que, sem saber, caíste numa situação de vida difícil. A adversidade pública ou privada colocou um laço em teu pescoço. Não consegues nem afrouxá-lo nem rompê-lo de vez. Lembra-te. Os prisioneiros, só, no começo, ficam aflitos com as algemas e os grilhões. Com o tempo, quando eles resolvem a não mais se irritarem e decidem tudo suportar, então ficam resignados. É quando advém o hábito e tudo se torna fácil. Realmente, em qualquer situação da vida, encontrarás distrações, descanso e prazer, desde que queiras avaliar como leves teus males, em vez de tê-los como insuportáveis.

Ora, em reta final de diálogo, com vistas à Mediação de pessoas, no trabalho, certo está, não em caráter verdadeiro, absoluto, mas pontual como reflexão que, o processo educativo da EJA perpassa pelas mazelas da sociedade, sem dúvida. Pela falta de diálogo, pelo não conhecimento e ignorância das pessoas, desvalorização, pela rejeição e, tantas vezes, não possibilidade de dispormos da informação precisa na hora exata.

Contudo, correto está que o Coordenador de EJA se vê, cotidianamente no mundo acorrentado de que Sêneca nos fala. Talvez tenha sua vida, de certa forma retirada com as agressividades que convive cotidianamente.

Falamos tanto em objetividade e de subjetividade. O que fica certo é a perspectiva de mudar o estabelecido, sem ansiedade demasiada. Entender que estamos num espaço público – e isto diminui consideravelmente o nosso livre e total arbítrio de ação. Poder focar em resultados e para isto traçar com antecedência caminhos.

REFERÊNCIAS

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. São Paulo: Moderna, 2006.

DANISE, Vivian. **Mediações pedagógicas**: entre a educação de jovens e adultos e o trabalho. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14742>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Introdução à história da filosofia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: o processo de produção do capital. (trad. Reginaldo Sant'Anna). vol I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A. 1989.

PEREIRA, Ruth da Cunha (UNESA); ALVES, Magda Anachoreta; Barreto, Juliana. **Educação de jovens e adultos trabalhadores**: a contribuição da informática no processo de alfabetização. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P1842957949188.doc>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

SÊNECA. **A tranquilidade da alma**: A Vida Retirada. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. 53. São Paulo: Escala, 2006.

A SEGUNDA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O EDUCADOR: NOVOS DESAFIOS

João Carlos da Gama

Administrador Escolar
Especialista em Planejamento Educacional
Mestre em Educação. Bacharel em Direito
Fone: (48) 99342622
E-mail: joaocgama@yahoo.com.br

Carlos Antônio de Souza Caldas

Administrador Escolar
Especialista na Área de Desenvolvimento de Pessoal
Advogado
Fone: (48) 99810467
E-mail: advcaldas@terra.com.br

RESUMO

Este escrito caminha no sentido de apreender a importância da formação contínua para o trabalho do educador. Aqui se destacam duas formações: Pedagogia e Direito. Conclui-se uma segunda formação para ter mais recursos financeiros, ou não, mas o imprescindível é a oportunidade de melhor preparo da vida. Diante do mundo hediondo e com novos aprendizados, não podemos nos furtar de termos uma conexão teórica que suscita questões pedagógicas e de legislação educacional.

Palavras-chave: Educação. Direito. Formação. Pedagogia.

Quem não se atualiza teoricamente se desemprega. Fazemos aqui um trocadilho, de maneira proposital, a partir das palavras de Silva; Cunha (2009, p.1). As autoras nos dizem que a própria empregabilidade está relacionada à qualificação pessoal. O profissional será valorizado, segundo elas, na medida em que demonstre habilidades para estabelecer relações e assumir liderança. E que, as competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe.

Faz-se necessário abrir possibilidades para buscar o diferente, o novo, o aprimoramento, o fazer, o realizar novas formas e processos de aprendizagem.

Para Freire (1996) a formação do educador deve ser constante sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.

Os profissionais da educação precisam ser olhados como sujeitos que necessariamente não são apenas pedagogos, mas entendê-los em suas dimensões humanas, consideradas pela sua práxis, possível de desafiar o desconhecido.

O desafio da formação permanente proporciona aos profissionais da educação a liberdade, o acesso aos espaços do conhecimento, de forma compartilhada e coletiva nos momentos de aprendizagem. Assim, a formação profissional, construída continuamente, traz consigo questões interligadas: (1) o perfil desejado para o profissional atuar no novo milênio; e, (2) como desenvolver ações de formação profissional tendo como horizonte uma prática educativa comprometida com a descoberta das possibilidades e potencialidades de cada indivíduo.

Estas questões vão perpassar as reflexões do cotidiano, tendo por referência que a formação continuada de qualquer profissional deve acontecer de maneira indissociável da experiência de vida. Deve ser organizada de tal forma que agregue a dimensão teoria e prática, permitindo ao profissional definir seu próprio caminho.

Os profissionais da educação além de caracterizarem-se por um perfil de Educador, devem associar-se à formação continuada sem perder a noção da dimensão pessoal e profissional. Para tanto, aprofundar os estudos, o conhecimento, a aprendizagem para fazer, o saber fazer e o saber ser, constitui-se processo comprometido com a construção da própria profissão e da vida pessoal.

Em síntese: ter consciência da sua realidade e de sua condição de sujeito, capaz de intervir nesta mesma realidade, transformando-a. A essência da busca pela formação profissional caracteriza-se pelos estudos e experiências vivenciadas. Como exemplo, podemos citar: participar de cursos e seminários na área do Direito; conhecer leis, estatutos e outros, contribuem no trato das questões do Direito das crianças e adolescentes. Auxilia nos encaminhamentos necessários à prática educativa, respeitando as diferenças e considerando as desigualdades.

Ampliando a formação, melhoramos o nosso fazer. É o educador educado, no reverso da medalha, como educando e educador, no rol da infinidade de informações e de conhecimentos que perpassam os vários campos da sociedade – e, sobretudo a educação. Aqui estamos nos referindo mais proximamente à escola, como *locus* do conhecimento e da informação, reconhecida pela sociedade, requerendo educadores que não pereçam no tempo.

O educador que não estuda morre. Ele fica a margem de discussões substanciais em seu ambiente de trabalho; por não ter prática inovadora, faltar-lhe leitura, não domina os conceitos em suas determinações, o essencial de uma profissão. Aquele que não se atualiza

em termos de conteúdo, fica apenas na forma, quase que algo oco, marcado pela incompetência, esquecimento e longe de quaisquer práticas de avaliação de seu próprio trabalho, nem tampouco dá conta da repercussão de seu trabalho no coletivo.

Há que nos construirmos profissionalmente com dignidade e respeito profissional. Freire (1996) nos deixa a lição: temos que estar convictos de que a mudança é possível. Isto implica nos atualizarmos para o tempo presente.

Refletindo um pouco sobre o pedagogo construído ao longo dos tempos, é possível perceber que formar professores foi, e de certa forma continua sendo, o que os sistemas esperam deste profissional. Ensinar torna-se historicamente a palavra da ordem, hoje desgastada.

Scheibe (2001) afirma que a habilitação de especialistas como concepção de curso de pedagogia e de identidade do pedagogo preocupou os educadores que, a partir de 1980, no interior da mobilização pela educação e democracia brasileira, se organizaram para discutir esta identidade e sua formação, entendendo logo que a discussão não poderia se dar desconectada do âmbito da formação dos demais educadores.

A compreensão muda. A autora nos faz refletir que se está diante de desafios: há diferentes níveis de trabalho; a racionalidade de gestão dos espaços escolares e não escolares toma outro curso, ou seja, o de formular políticas, planejamento, construir base comum de formação pessoal e profissional que confira sentido às organicidades postas.

Pelas palavras de Scheibe (2001) temos a necessidade de dispor de um pedagogo que se aproxima do coletivo dos demais educadores. Daquele que dispõe de formação conectada com o tempo; que atua em espaços profissionais em que se pode e se deve pensar e atuar diferente, ainda que o dever ser tenha elevada carga subjetiva.

As competências esperadas do educador que atua em 2009, ampliaram-se, sobremaneira. Em décadas passadas, não remotas, não se discutia a importância da informatização na escola, o tema educação inclusiva e a diversidade de gênero. Contudo, estes temas são recorrentes nos ambientes educativos. E o discurso da democratização do ensino, da não discriminação, da ética na profissão, é antigo. Percebemos que há questões que se inovam na discussão educacional, outras permanecem.

Pense você: hoje o educador, haja vista a incivilidade crescente no mundo, com reflexos substanciais na escola, pode deixar de ter conhecimentos básicos de legislação educacional, de mediação enquanto resolução de conflitos? Estes temas são essenciais para a ação do educador, porque suscitam elementos importantes para as diversas situações profissionais porque passa o educador.

No mês de agosto de 2009 o mundo, através da internet (site: www.yahoo.com), tomou conhecimento de agressão sofrida por uma professora (contadora de história do ensino fundamental numa escola pública de Florianópolis, Santa Catarina), causada, provavelmente por uma mãe. Isto se constitui fato que nos aterrorizou. Vimos mundialmente um rosto marcado pela violência na internet.

Ainda que nos faltem elementos de análise para um estudo de caso, e este não é o objetivo; ainda que a verdade seja relativa, porque cada um tem a sua e a defende. Destacarmos este exemplo, trágico, pode denotar a efetiva organização ou desorganização em que está sujeito o educador, no ambiente de trabalho. Regra geral, a violação de direitos humanos é incompatível com qualquer projeto de educação que se diz existir em nome da cidadania e do Estado Democrático de Direitos.

Schuler (2009) nos diz que há necessidade de pôr em evidencia o debate acerca das situações de injustiça institucionalizada, de criminalidade cotidiana, diante do avanço dos movimentos sociais que lutam pelo estabelecimento da cidadania e a igualdade sócio-econômica e política.

Casos, como o do genérico exemplo, em que pais procuram a escola, para reivindicar direitos, solicitar esclarecimentos, manifestar descontentamentos, requerem posturas contundente, com base em sólida administração, com horários de atendimentos previamente definidos. Mas, por ai a situação não se esgota. Na tentativa de resolução do caso, está presente a valorização ou desvalorização dos profissionais, dos educadores que lá trabalham. Poder-se-ia falar, até mesmo em despreparo, desconhecimento profissional, ainda que não se possa analisar a situação de lucidez ou não do agressor ou agressores.

Em situações desta natureza e em tantas outras, a utilização de alternativas de resolução de conflitos torna-se basilar no processo de relacionamento interpessoal nas relações de trabalho. A formação na área jurídica nos apóia neste debate.

Ortega, (2002, p. 143), afirma que o conflito está em toda situação social, pelo compartilhamento de espaços, normas e sistemas de poder e a escola é um deles. Mas isto não significa, necessariamente, fenômeno da violência, mas se não abordado adequadamente, pode chegar a deteriorar o clima de convívio pacífico e gerar conflitos, onde fica difícil de reconhecer a origem e a natureza dos problemas.

A competência da escola e a dos educadores está em jogo, em situações dessa natureza. Por não ter sido oportunizado, no caso em tela, a mediação (provavelmente isto não aconteceu) os sujeitos do conflito ficam marcados de forte carga emocional; sem dispor de instrumentos para entenderem o que desencadeia os fatores de agressividade, dificultando a

negociação, onde ocorrem agressões verbais, psicológicas e/ou físicas, sem elementos teóricos e práticos para minimizar.

A formação no campo da ciência jurídica facilita o diálogo com educadores no que concerne à legislação educacional, quer no âmbito de uma lei de sistema municipal de ensino, ou de lei de diretrizes e bases, quiçá num ato administrativo regulamentar na educação. Pelo texto legal perpassam políticas de governo, nem sempre apreendidas de pronto, perceptível de imediato pelos educadores.

Neste mesmo raciocínio há a formação e prática em programas institucionais de conciliação e de mediação, tão necessária para amenizar os conflitos interpessoais que se estabelecem no cotidiano educacional.

E, vale dizer que, quando nos qualificamos entendemos melhor os conceitos. Criamos estruturas que balizam novas assimilações, possível de termos outros posicionamentos, novas ações. Até que ponto o educador entende e trabalha, em sua vida profissional, os artigos fundamentais da CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil/1988, em termos de direitos humanos fundamentais? Em outra análise, alcançamos a compreensão de que, para cada direito tem um dever ou deveres imanescentes? Isto é fundamental para que não vejamos os estatutos – da criança e do adolescente e o do idoso, por exemplo, como instrumentos de ameaça à nossa prática institucional.

Braslavsky (2006, p. 14) abordando a educação de qualidade no Séc. XXI afirma que, na relação fértil com as pessoas, com tendência crescente de conhecimento e avanço tecnológico, nenhum profissional pode viver sem seu computador pessoal, renovado em poucos anos, e deve estar preparado para tomar decisões sobre o desconhecido, ou o pouco conhecido e o tempo todo.

Neste sentido, as formações profissionais que auxiliem nossa profissão constituem-se complementos para que possamos melhor entender e trabalhar nas relações funcionais que nos circundam. O mínimo de qualificação é devido a quem está iniciando sua carreira. Desde que saibamos fazer as devidas adequações em cada área de nossa formação, há entre elas interação, sem a perda específica de cada área do conhecimento. Direito e Pedagogia mostram-se capazes, de andarem juntos, em suas especificidades, para o enfrentamento de situações desafiadoras no campo da educação.

A formação universitária para o educador é, sem dúvida, desafio e ofício imprescindível para a instituição que o acolhe. Neste sentido, destacar a importância da segunda faculdade, compreende perseguir o nexo-causal entre Pedagogia e Direito, não superestimando uma em detrimento da outra. Fica patente que a segunda formação, de certa

forma, esteve latente na vida profissional e social dos autores deste artigo, e de tantos educadores que passam por este processo de formação, na perspectiva da conquista de espaços profissionais com qualidade.

REFERENCIAS

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Col. Leitura).

ORTEGA, Rosário; et al. **Estratégias educativas para prevenção das violências**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

SCHEIBE, Leda. **Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil**. In: **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e Pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio: DPeA Editora, 2001.

SCHULER, Fernanda Rangel. **A formação para os Direitos Humanos: uma nova perspectiva para o ensino jurídico?** Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br/comiteparaibanoedh/Artigos>>. Acesso em: 03 set. 2009.

SILVA, Edna Lúcia; Cunha, Miriam Vieira. **A formação profissional no Século XXI: desafios e dilemas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 08 set. 2009.