

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

GESTÃO, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGENS



Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Nadia Campeão

Vice-Prefeita e Secretária

Fatima Aparecida Antonio

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Organizadores da Coleção Gestão Educacional

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani

Ana Lucia Sanches

Fernando José de Almeida

Organizadores vol. 3

Eliene Gomes Vanderlei Mardegan

Jeane de Jesus Zanetti Garcia

Julio Gomes Almeida

Apoio

Daniela da Costa Neves

Leila de Cassia José Mendes da Silva

Roberta Cristina Torres da Silva

Teruyo Ogihara Hayakama

Centro de Múltiplos

Magaly Ivanov

Projeto Gráfico

Ana Rita da Costa

Núcleo de Criação e Arte

Editoração

Ana Rita da Costa

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

Núcleo de Criação e Arte

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

**GESTÃO,
AVALIAÇÃO
E APRENDIZAGENS**

Coleção Gestão Educacional - Vol. 3

SÃO PAULO | 2016



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação.
Gestão, avaliação e aprendizagens / Julio Gomes Almeida, Jeane de Jesus
Zanetti Garcia, Eliene Gomes Vandelei Mardegan (organizadores). – São Paulo :
SME, 2016. (Coleção Gestão Educacional; v.3).

215p.

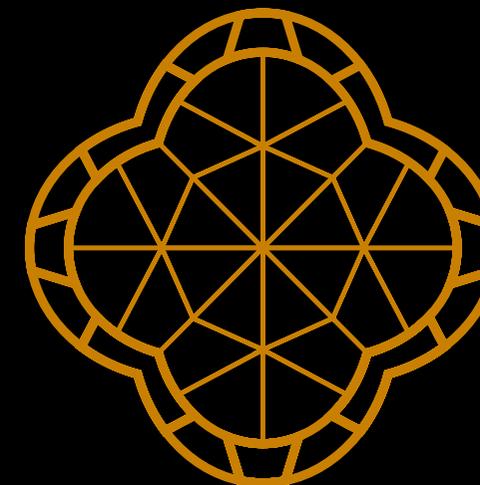
ISBN 978-85-8379-011-2 (Coleção Gestão Educacional)
ISBN 978-85-8379-014-3 (vol. 3)

Bibliografia

1.Gestão da educação 2.Avaliação 3.Aprendizagem I.Almeida, Julio Gomes
II.Garcia, Jeane de Jesus Zanetti III.Mardegan, Eliene Gomes Vandelei IV.Título
V.Coleção

CDD 371.26

Código da Memória Técnica: SME10/2015





SUMÁRIO

GESTÃO, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGENS

7

Prefácio

*Nadia Campeão
Fatima Aparecida Antonio*

10

Gestão Educacional

*Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani,
Fernando José de Almeida e Ana Lucia
Sanches (org. coleção)*

14

Gestão, Avaliação e
Aprendizagens

*Eliene Gomes Vanderlei Mardegan,
Jeane de Jesus Zanetti Garcia e
Julio Gomes Almeida (org. vol. 3)*

24

Avaliações externas na Rede
Pública Municipal de São
Paulo: repercussões na
organização do trabalho
escolar

*Eliene Gomes Vanderlei Mardegan e
Julio Gomes Almeida*

39

Avaliação Educacional:
impasses e impactos

Raquel Maria Bortone Fermi

50

Avaliações na escola: o que
pensam os alunos?

*Janete Ribeiro Nhoque e Carolina do
Nascimento Gremelmaier Moreira*

61

Autoavaliação institucional: a
participação da comunidade
como desafio para a escola

*Cristiane Aparecida Ferreira Passos
Bueno e Julio Gomes Almeida*

71

Projetos na escola: algumas
considerações e implicações

Jeane de Jesus Zanetti Garcia

85

Desafios para a educação
do século XXI: humanização
e libertação a partir das
contribuições de Paulo Freire

Edson Fasano

110

Almas secas em “Vidas Secas”:
o sol que não nasceu para
todos!

*Aparecida de Jesus Rodrigues Martins
Ortega*

127

Educação Ambiental na escola:
um olhar da Supervisão Escolar

Felipe de Oliveira e José Luís Salmaso

134

A participação na construção
e gestão do currículo: uma
condição inerente à prática
docente

Flávia Rogéria da Silva

RELATOS

142

Aprender com a inclusão:
relato de uma experiência na
Educação Infantil

Marisa Pinheiro de Oliveira Fernandes

150

Autoavaliação Institucional:
um relato de participação das
crianças e das famílias

Eliana Silva Tuono

160

Projeto Escrever Cartas:
estratégia para aprender a ler
e a escrever

Inês Angelina da Fonseca

168

Os bebês e a brincadeira livre
no CEI: o espaço do brincar e a
aprendizagem

*Andréa Costa Garcia e Maria Ephigênia
de A. C. Nogueira*

180

Formação de educadores no
CEI: desafios e possibilidades

Iracema Goor Xavier

190

Avaliação Institucional:
pesquisa na escola como
alternativa de formação

Paulo Roberto Martins da Silva

199

Autoavaliação Institucional
na Educação Infantil: a
organização escolar para ouvir
as crianças

Aline Viviane Luup Silva

210

Coordenador Pedagógico e
observação em sala de aula: de
que se trata, afinal?

Idely Rios Battistuta Caetano



PREFÁCIO

*As pessoas são como vitrais coloridos:
cintilam e brilham quando o sol está
do lado de fora,
mas quando a escuridão chega,
sua verdadeira beleza é revelada apenas
se existir luz no interior.*

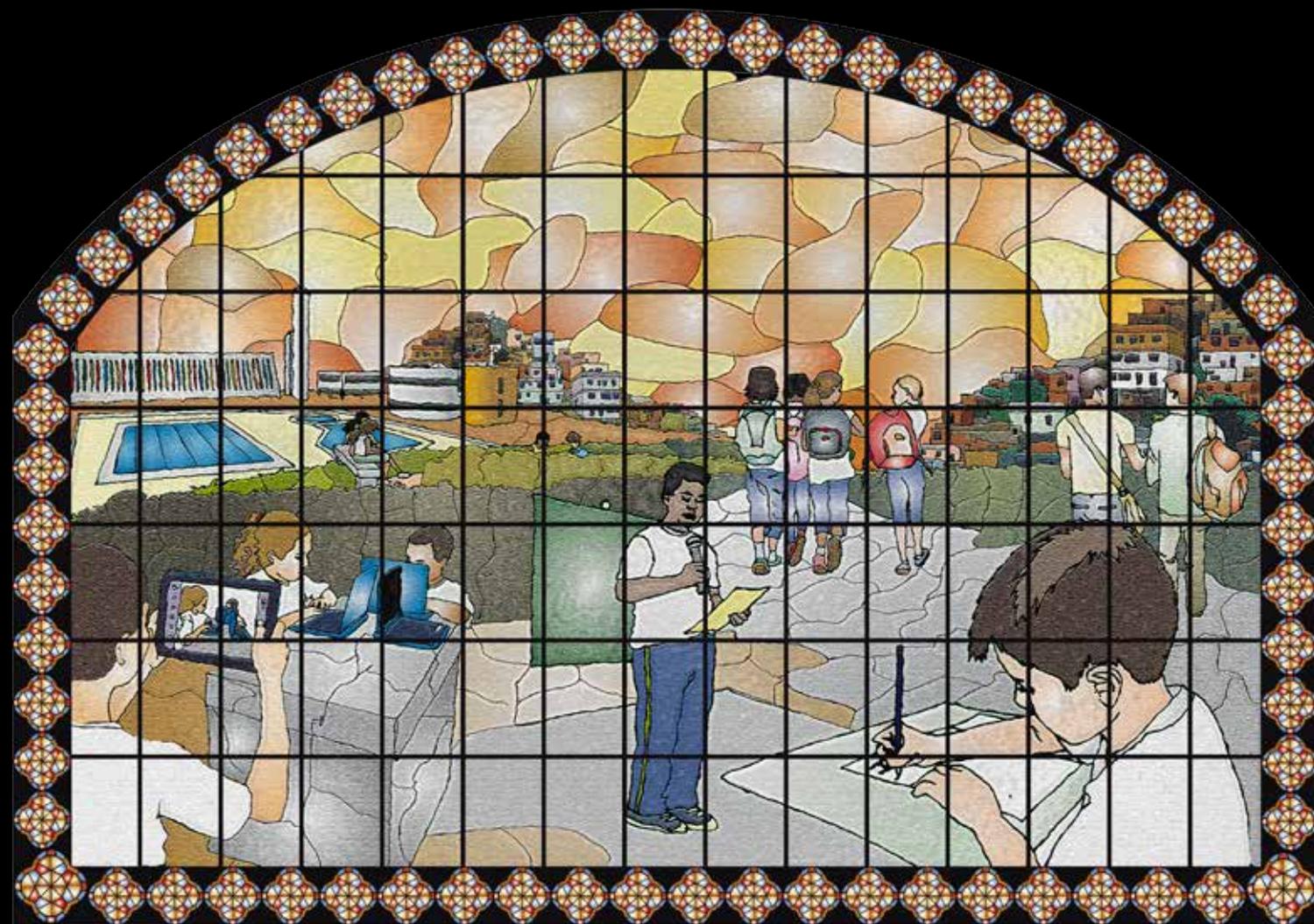
Elisabeth Kübler-Ross



Tal como os vitrais, que mostram suas cores ao serem expostos à luz e cuja beleza resulta de pedaços com diferentes formas, texturas e tons, cada escola, cada educador, cada gestor educacional, torna-se visível na ação pedagógica que realiza na relação com o outro, no juntar de ideias e na ação possível para cada momento histórico vivido no espaço educacional.

A metáfora dos vitrais inspirou a condução de elaboração desta coleção sobre Gestão Educacional. Ou seja, cada quadro, em suas diferentes cores e formas, reflete o conjunto harmonioso de um vitral que expressa a arte, com beleza e significado, para quem o faz e para quem o vê.

Assim, cada um dos três volumes traz uma variedade de experiências realizadas e sistematizadas em forma de artigos ou de relatos de experiências, formando um conjunto de textos que vão de pesquisas acadêmicas e de reflexões a partir da formação coletiva de gestores a relatos do cotidiano escolar, no campo das aprendizagens, da avaliação, do currículo e este inserido em um território circunscrito e real.



Mais do que o resultado final, ressaltamos o trabalho do/a artesão/ã na feitura de cada quadro, que surge num processo de formação para a gestão educacional relacionada aos principais temas abordados pelo Programa Mais Educação São Paulo da Secretaria Municipal de Educação. Esta formação teve como sujeitos centrais os/as gestores/as educacionais e, como parceiros de pesquisa e motivadores do registro da ação pedagógica, os/as Supervisores/as Escolares.

Neste sentido, podemos conceber a ação supervisora inserida no campo de trabalho formativo, onde cada um ensina e aprende, em uma relação horizontal de construção coletiva de conhecimentos.

A experiência inicial se deu na Diretoria Regional de Educação São Mateus, em 2014, e foi aberta a outras regiões, das quais duas (Itaquera e Ipiranga) aceitaram o desafio de juntar-se na tarefa de compor um grande vitral, garantindo a especificidade e beleza de cada uma, numa linha comum quanto aos princípios e objetivos.

A Secretaria Municipal de Educação, por meio do CEU-FOR, assumiu o compromisso com a produção da Coleção por entender que suas características estão em consonância com a proposta do Programa Mais Educação, formando alunos, professores e gestores pesquisadores e autores da ação pedagógica e da luta constante em favor da melhoria da qualidade social da educação na cidade.

Cada um dos três volumes traz a apresentação de seus temas e principais questões abordadas.

Agradecemos aos/as Supervisores/as Escolares e Diretores/as Regionais envolvidos neste trabalho, à equipe da Secretaria Municipal de Educação, especialmente da Coordenadoria Pedagógica - COPED e à equipe do Centro de Mídias.

Convidamos todos/as a uma leitura em que cada um/a possa (re)montar este vitral com olhar crítico, quanto às concepções apresentadas e a coerência em relação à prática político-pedagógica, e generoso quanto às lacunas deixadas, tornando-se coautor/a desta produção que se revela em cores dadas pela luz de um tempo e espaço historicamente construídos.

São Paulo, julho de 2016.

Nadia Campeão

Vice-Prefeita e Secretária Municipal de Educação - SP

Fatima Aparecida Antonio

Secretária Adjunta de Educação - SP



Gestão Educacional



Com a universalização do acesso à educação básica, praticamente alcançada no Brasil, ganha destaque cada vez maior a questão da qualidade do ensino oferecido pela escola pública.

Cresce o interesse de muitos gestores de unidades e sistemas educacionais no intuito de definir um padrão de qualidade a ser buscado pelas unidades educacionais desse nível de ensino nas suas diferentes etapas e modalidades.

Embora pareça haver consenso de que a qualidade da educação oferecida às crianças, jovens e adultos que frequentam nosso sistema educacional precisa ser melhorada, ainda estamos distantes de um entendimento comum sobre o que é essa qualidade e mais distantes ainda de um acordo sobre as medidas capazes de aferi-la.

Verifica-se, no Brasil, um esforço no sentido de melhorar essa qualidade, traduzido em ações como a criação do sistema nacional de avaliação da educação básica e o estabelecimento de metas a serem alcançadas pelos alunos nas avaliações externas.

O Sistema Municipal de Ensino vem participando deste esforço cuja repercussão tem se refletido nas discussões sobre as matrizes curriculares, a formação dos profissionais de educação e os processos de gestão e acompanhamento do trabalho pedagógico.

Os efeitos deste esforço têm também repercutido no cotidiano escolar, que demandam ações concretas do Sistema por meio de seus órgãos intermediários e central. Neste contexto, os gestores são colocados em xeque diante de situações que os obrigam a rever conceitos e práticas para que estas sejam coerentes com os princípios que as regem.

Dentre os vários temas que norteiam as escolhas pedagógicas, alguns vêm recebendo maior atenção e, dentre eles, a avaliação, o currículo e as aprendizagens. A questão do território permeia os processos educativos, dada a sua importância na construção da identidade do sujeito e da possibilidade de transformação dele a partir do conhecimento crítico.

Além do valor específico de cada uma destas dimensões do trabalho pedagógico, vale destacar também a importância da inter-relação entre elas e seus pontos de convergência com outras dimensões presentes no cotidiano escolar.

Na busca por esta qualidade, perguntamo-nos: como gerir processos educativos, nos tempos e nos espaços existentes nas Unidades Educacionais, de modo a intervir na realidade e contribuir para a melhoria da qualidade educacional? Como construir novos processos que interfiram neste modo de agir e cujos resultados não são os melhores? Qual o papel do/a gestor/a educacional nesta grande tarefa de fazer com que a escola pública ofereça a qualidade a quem de direito? Consideramos gestores os Supervisores Escolares, os Diretores de Escola, os Assistentes de Diretor de Escola e os Coordenadores Pedagógicos.

Incluir o Supervisor Escolar no grupo de gestores traz uma concepção de ação supervisora que vai além do papel subscrito que o cargo lhe impõe. Trazê-lo para coordenar o processo formativo dentro desta concepção aponta para avanços na relação entre teoria e prática, em que todos ensinam e todos aprendem.

Assim, o Supervisor formador se faz presente na ação pedagógica como sujeito que forma e que é formado, seja na reflexão coletiva sobre teorias educacionais, seja na reflexão sobre a prática de gestão, num esforço de fazer com que uma seja consequência da outra, formando um círculo virtuoso de ação, reflexão e ação, incluindo o registro como parte deste processo. Neste caso, o registro é visto como meio e fim, meio como estratégia de formação e fim como momento de socialização do que foi construído coletivamente.

Sistematizar a prática pedagógica é ter a oportunidade de avaliá-la, repensá-la e refazê-la com novos caminhos e projetos. Fazer isso com quem coordena a ação pedagógica na escola é reconhecer os saberes acumulados pela prática e iluminados pelas teorias que lhe dão sustento.

Provocar gestores a sistematizarem suas práticas no processo de formação com Supervisores Escolares teve por objetivos:

- Favorecer a pesquisa entre eles, considerando a sua prática na escola e propiciando o aprofundamento teórico na busca de respostas para problemas concretos vivenciados no cotidiano escolar.
- Sistematizar as práticas de gestão educacional nos diferentes contornos e nuances do cotidiano escolar.
- Refletir sobre a prática de gestão confrontando-a com a/s concepção/ões de gestão presentes nas diretrizes de gestão democrática e participativa em favor das aprendizagens em ambiente escolar.
- Conceber o processo de sistematização destas práticas como momentos formativos dos gestores na perspectiva de autoria de sua ação e produção de conhecimento.
- Divulgar as práticas de gestão educacional entre gestores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
- Valorizar a inserção das escolas no território, evidenciando a inclusão de novos sujeitos no processo de gestão da escola como possibilidade de construção de uma escola democrática.

As necessidades apresentadas nos objetivos trouxeram aos Supervisores Escolares¹ a motivação para assumir a formação de gestores escolares em relação aos temas cadenciados pela prática de gestão escolar somada às exigências em relação à reorganização do currículo na Rede, com o Programa Mais Educação São Paulo².

Este processo formativo deu origem aos textos que formam a Coleção Gestão Educacional.

1 Supervisores Escolares da Diretoria Regional de Educação São Mateus, Itaquera e Ipiranga.

2 SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

A provocação inicial aos gestores foi no sentido de que para se fazer pesquisa parte-se de um problema para o qual buscavam-se respostas. A busca de respostas pressupõe aportes teóricos que fundamentam o olhar sobre o tema tratado. A partir daí, escolhe-se a metodologia que permite coletar adequadamente os dados ou as informações na prática gestora do cotidiano escolar.

Com os temas propostos, cada encontro teve o aprofundamento teórico pertinente, bem como o diálogo sobre as questões trazidas do cotidiano escolar na sua prática pedagógica. Dos temas que permearam a formação, quatro estão imbricados diretamente com o processo de reorganização curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e foi sobre estes temas que a produção textual foi trabalhada em oficinas e resultou na sistematização de artigos e relatos de prática: Avaliação, Aprendizagens e Currículo. O tema Território foi incluído a partir do processo formativo realizado na Diretoria Regional de Educação de Itaquera, com enfoque no currículo.

Os três volumes contêm artigos e relatos de prática acerca dos temas propostos no processo de formação dos gestores. Cada texto, embora criado em processos coletivos, retrata o pensamento das autoras e dos autores e são de sua responsabilidade os questionamentos, as concepções e as posições político-educacionais apresentadas. Assim, cada volume traz em si a marca do momento pedagógico em que foi produzido e o amadurecimento teórico vivido pelos seus autores, que compõem a riqueza da Coleção Gestão Educacional, formando um “vitrail pedagógico”, com formas e cores essenciais, anunciando a beleza da experiência autoral a partir da construção do conhecimento coletivo em processos formativos.

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani - COGED

Fernando José de Almeida - SME GABINETE

Ana Lucia Sanches - COPED

Organizadores da Coleção



Gestão, Avaliação e Aprendizagens



14

Um dos aspectos que tem despertado o interesse dos gestores de sistemas e unidades educacionais é o monitoramento da qualidade do ensino oferecido pela escola pública. As condições necessárias para o desenvolvimento deste processo vêm sendo buscadas por meio da criação de sistemas de avaliação que assumem os resultados dos alunos em provas como parâmetro de qualidade. Tal situação tem gerado discussões dentro e fora da escola, sobretudo porque os resultados considerados pelos sistemas têm sido aqueles produzidos por meio de provas externas e que, segundo muitos educadores, não levam em conta a realidade específica de cada território. Por isso vem sendo apontada a necessidade de as escolas pensarem indicadores próprios que possam dialogar com os indicadores assumidos pelo sistema.

Esse movimento no sentido de ampliar o escopo da avaliação do trabalho escolar, ainda embrionário nas escolas, pode ser valorizado e proposto como possibilidade de definição de parâmetros mais amplos com vistas à definição de um padrão negociado de qualidade de ensino. Some-se a isso a avaliação na Educação Infantil, que é um tema novo e instiga a pesquisa e os estudos acerca de sua concretização no trabalho com crianças e bebês de zero a cinco anos. Neste contexto, surge a necessidade de se discutir, entre outros aspectos, os parâmetros destas avaliações, o que coloca em destaque a discussão sobre o currículo escolar.

O olhar do gestor sobre a avaliação e todas as suas nuances contribuirá para o avanço nos processos avaliativos e, conseqüentemente, na proposição de intervenções mais assertivas e pautadas, de fato, nas especificidades tanto da escola como da concepção de qualidade que lhe é própria.

Por outro lado, o ensino e a aprendizagem são as razões de existir da escola. Embora seja possível discutir quem mais ensina e quem mais aprende, não se pode negar a escola como um lugar de aprendizagem e também como lugar onde se ressignificam as aprendizagens oriundas de outras fontes. É importante colocar em evidência as maneiras como as escolas vêm lidando com uma situação que, contrariando um contexto cultural em que a instituição escolar detinha o monopólio do conhecimento e da competência para ensinar, agora é considerada uma dentre as demais fontes de conhecimento e que, além de vir sendo instada a colocar-se na condição de aprendente, precisa também colocar-se na posição de gestora do conhecimento que adentra seus muros em busca de sinergia com aqueles que ali estudam e trabalham.

Um dos grandes desafios que enfrentamos na atualidade é como ensinar e aprender na era tecnológica, não só pelo desafio de lidar com a tecnologia como instrumento, mas com um modo de aprender a partir das tecnologias presentes no seu dia a dia, contrastando com a estrutura da escola ainda arcaica neste quesito. Destacamos a questão da velocidade e superficialidade das informações com o modo tradicional de ensinar e aprender.

As discussões que hoje se verificam no campo da educação, além de envolverem grande multiplicidade de aspectos, envolvem também diferentes olhares para cada um destes aspectos. Isso tem feito do campo da educação um espaço permanente de tensões marcado por convergências e divergências que muito têm contribuído para o avanço dos sistemas educacionais no sentido de consolidação de projetos fundados nos princípios da gestão democrática.

Este volume da coleção, ao tratar da gestão, avaliação e aprendizagens, constitui exercício importante não apenas porque aborda diferentes questões presentes no cotidiano da escola, mas, sobretudo, porque o faz a partir de diferentes olhares.

Na interlocução possível entre as formas de abordagem, tanto do tema avaliação como aprendizagem, será possível verificar a articulação entre a valorização dos saberes que chegam tão rapidamente à escola com o crescente esforço para alinhar

15

a tendência de incluir no escopo de trabalho do gestor a partilha do poder de decisão com os sujeitos que compõem o universo escolar, assumindo a disposição para discutir e intervir coletivamente em práticas escolares naturalizadas historicamente, como é o caso da avaliação, das aprendizagens e do currículo.

Durante muito tempo, a avaliação foi vista apenas como medida do quanto o aluno interiorizou daquilo que lhe foi ensinado, enquanto a aprendizagem representava como essa interiorização deveria ser apresentada em termos de respostas, sobretudo em provas, assumidas como suficientes para avaliar o conhecimento.

Há alguns anos vimos assistindo a quebra desses paradigmas graças ao processo histórico que articula, por um lado, a dimensão administrativa do processo educacional composto por uma dimensão social, política e administrativa ligada aos movimentos sociais e de luta de diferentes setores da sociedade brasileira e, por outro, a dimensão técnico-científica construída pelos estudos de diversos campos do conhecimento humano, que possibilitou maiores conhecimentos sobre a pessoa e seus processos de aprendizagem desde a mais tenra infância até a idade adulta.

Assim, palavras como gestão, avaliação e aprendizagem ganham sentido mais amplo e assumem uma pluralidade de sentidos. A palavra avaliação deixa de ser entendida apenas como medida do aprendido e passa também a abranger os juízos que se fazem sobre os resultados e os processos de intervenção na realidade avaliada (OLIVEIRA, 2008). Processo semelhante vem ocorrendo com a palavra aprendizagem que não se resume mais à internalização passiva de conteúdos impostos de fora, mas passa a considerar também a ação ativa do sujeito que aprende.

Os artigos e relatos que dão corpo a esse volume são exemplos desta multiplicidade de escolhas. Apresentam diferentes formas de avaliação e diferentes noções de aprendizagem. A sua leitura permite apreender uma noção de complementaridade entre estes dois conceitos na medida em que a avaliação pode induzir diferentes formas de aprendizagens e estas, por sua vez, podem reclamar diferentes formas e estratégias de avaliação. Trazem diferentes enfoques das escolas no campo da avaliação educacional e passeiam por vertentes destes processos como

a construção da autoavaliação institucional, avaliações externas e das aprendizagens na Educação Infantil.

É notória a centralidade que as avaliações vêm assumindo nas discussões entre gestores e a comunidade escolar nas diferentes dimensões que a escola abarca, revelando a positiva tendência observada nos textos que compõem as interfaces gestão/avaliação e gestão/aprendizagens dentro do debate sobre a qualidade da educação e da necessidade de aproximação com um modelo de gestão que respeite, considere e atue com a comunidade de modo democrático.

No primeiro texto, **Avaliações externas na Rede Pública Municipal de São Paulo: repercussões na organização do trabalho escolar**, *Eliene Gomes Vanderlei Mardegan e Julio Gomes Almeida* apresentam o resultado de uma pesquisa sobre as avaliações externas na Cidade de São Paulo, trazendo a discussão sobre as tendências que estas desencadearam no desenvolvimento do trabalho escolar. Localizam a decisão pela adoção de um sistema próprio de avaliação na Cidade de São Paulo dentro de um cenário global em que a política de monitoramento do trabalho escolar, por intermédio de medições e testagens, se faz presente na perspectiva de prestação de contas dos investimentos financeiros feitos na Educação que vincula os índices gerados das avaliações externas à qualidade da educação.

Raquel Maria Bortone Fermi no artigo **Avaliação Educacional: impasses e impactos** apresenta uma discussão sobre o papel das modalidades de avaliação educacional presentes na escola e as interfaces destas modalidades com as aprendizagens e o Projeto Político-Pedagógico. Propõe para as escolas a discussão das concepções presentes em suas práticas e nas políticas públicas para educação no que concerne aos usos e tendências decorrentes das avaliações externas.

No artigo **Avaliações na escola: o que pensam os alunos?** *Janete Ribeiro Nhoque e Carolina do Nascimento Gremelmaier Moreira* apresentam resultados de uma pesquisa realizada com os alunos de uma escola pública municipal da Cidade de São Paulo, com o objetivo de identificar a percepção deles sobre as avaliações a que são submetidos. Um dos dados que as autoras apresentam diz respeito ao fato de os alunos

não terem clareza sobre os objetivos da avaliação, embora sejam constantemente submetidos a ela. Outro dado apresentado é que os alunos atribuem maior importância às avaliações realizadas pelos professores do que às avaliações externas.

No artigo **Autoavaliação Institucional: a participação da comunidade como desafio para a escola**, *Cristiane Aparecida Ferreira Passos Bueno e Julio Gomes Almeida* discutem resultados de uma pesquisa que buscou investigar a possibilidade de uma escola da Rede Pública Municipal construir indicadores de qualidade que permitissem a Unidade dialogar com as avaliações externas. Os autores destacam a importância de buscar-se uma interface entre os resultados obtidos pelos diferentes mecanismos de avaliação que ocorrem na escola e estabelecer critérios que considerem a voz dos educadores, pais, alunos e funcionários no processo de autoavaliação.

O artigo **Projetos na escola: algumas considerações e implicações** de *Jeane de Jesus Zanetti Garcia*, busca promover reflexão com os educadores, nas diferentes esferas da Prefeitura do Município de São Paulo – PMSP, no momento em que a Secretaria Municipal de Educação – SME implanta o Programa Mais Educação São Paulo. Busca, a partir da elaboração de alguns conceitos teóricos, refletir sobre as possibilidades na materialização da proposta de trabalho por meio de Projetos no desenvolvimento de pesquisas e na apropriação do conhecimento.

Edson Fasano, no artigo **Desafios para a educação do século XXI: humanização e libertação a partir das contribuições de Paulo Freire**, apresenta reflexões sobre alguns desafios para a educação do século XXI, demonstrando ser este tema fundamental para a escola que se delineia em tempos do que se tem denominado de “sociedade líquida” e fundamentando as reflexões no pensamento fenomenológico desenvolvido por Paulo Freire.

O artigo **Almas secas em “Vidas Secas”: O sol que não nasceu para todos!**, de *Aparecida de Jesus Rodrigues Martins Ortega* demonstra, por meio da linguagem do romance *Vidas Secas*, do escritor Graciliano Ramos, que a literatura também tem sua função social. Traz a reflexão sobre a existência de duas linguagens: a dominante e a dos dominados.

Felipe de Oliveira e José Luís Salmaso no breve artigo **Educação ambiental na escola: um olhar da Supervisão Escolar** apresentam um cenário cujas modificações ambientais produzidas pelo homem, hoje acentuadas e aceleradas, em níveis até então nunca vistos, causando uma transformação inédita no planeta e na sociedade. Diante desse quadro, a supervisão escolar tem papel importante na inserção permanente da temática no currículo escolar.

Flávia Rogéria da Silva, no artigo **A participação na construção e gestão do currículo: uma condição inerente à prática docente**, aborda a necessária e importante participação dos educadores na construção e gestão do currículo, constituindo-se em exercício de profissionalização e compromisso político com a educação, o que é, para além de um direito social, um aparato do projeto de uma sociedade que se quer democrática, ao passo que mitigá-la pode tornar-se um óbice aos interesses da população.

Marisa Pinheiro de Oliveira Fernandes em **Aprender com a inclusão: relato de uma experiência na Educação Infantil** retrata a experiência do processo de inclusão de uma criança com deficiência na escola regular que pôs à prova os saberes e competências do grupo de educadores, levando-os à busca conjunta de alternativas que tornassem possível o alcance dos objetivos propostos para a inclusão das crianças com deficiência na escola regular. Descreve como se consolidou o processo de inclusão, os desafios e superações e, por fim, apresenta os avanços obtidos pela criança em seu desenvolvimento pessoal e na escolarização.

O relato de *Eliana Silva Tuono*, **Autoavaliação Institucional: um relato de participação das crianças e das famílias** apresenta a construção histórica da avaliação na Escola Municipal de Educação Infantil Dr. Vital Brazil. O texto traz a complexidade de relações estabelecidas dentro da escola com toda a comunidade e a necessidade de que estas relações e as condições de trabalho e atendimento sejam objetos de estudo e propulsores de intervenções pensadas e organizadas coletivamente.

O relato do **Projeto escrever cartas: estratégia para aprender a ler e a escrever**, de *Inêz Angelina da Fonseca* traz a experiência de uma professora que atua na

Educação Infantil, buscando a literatura infantil para ampliar o universo vocabular e o repertório das crianças e retomando a prática pedagógica que costumava desenvolver em anos anteriores com outras crianças: a escrita de cartas.

O relato **Os bebês e a brincadeira livre no CEI: o espaço do brincar e a aprendizagem**, de *Andréa Costa Garcia e Maria Ephigênia de A. C. Nogueira*, apresenta a investigação sobre o espaço do brincar livre, dos brinquedos e das brincadeiras para os bebês, a partir do acompanhamento da prática profissional da equipe gestora e docente de um Centro de Educação Infantil – CEI, da rede privada conveniada, da zona sul da Cidade de São Paulo.

Iracema Goor Xavier, em seu relato **Formação de professores no CEI: desafios e possibilidades**, trata sobre a formação das professoras de Educação Infantil – PEIs, diante de sua chegada à Secretaria Municipal de Educação, após sua experiência na Secretaria de Assistência Social. Apresenta os desafios advindos desta passagem: de um modelo onde prevalecia o cuidado, para outro, onde o foco no *cuidar e educar* implicou em formação continuada, em momentos coletivos semanais, como parte da nova jornada de trabalho.

Paulo Roberto Martins da Silva, no relato **Avaliação institucional: pesquisa na escola como alternativa de formação**, aborda sua experiência frente à necessidade de a escola buscar formas de discutir o baixo índice alcançado nas avaliações externas. O autor traz sua experiência no processo formativo de pesquisa gerado dentro da escola e organizado para ajudar a gestão e professores em pontos importantes que decorrem do panorama das avaliações externas.

Aline Viviane Luup Silva, traz o relato da experiência: **Autoavaliação Institucional na Educação Infantil: a organização escolar para ouvir as crianças**, em que apresenta o grande e necessário desafio presente na construção do Projeto Político-Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil: ouvir as crianças. A trajetória desta busca passa pela constatação de vozes silenciadas dentro da escola, a aceitação da ideia pela direção e professores, a discussão e delimitação da participação das crianças na avaliação institucional, a construção de instrumentos de coleta

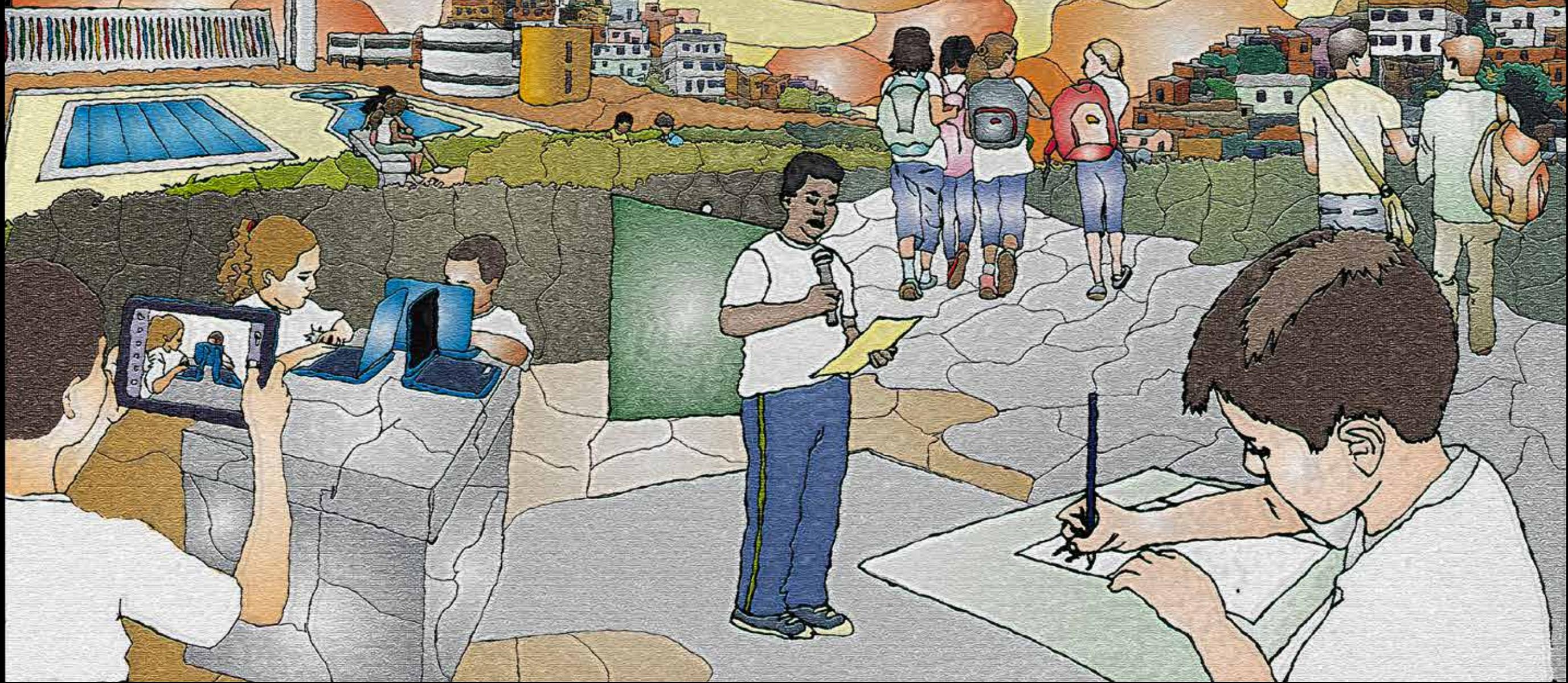
de dados próprios para as crianças até o processo formativo gerado pela proposta e a efetiva participação das crianças na construção do Projeto Político-Pedagógico.

No último relato, **Coordenador Pedagógico e observação em sala de aula: de que se trata, afinal?**, *Idely Rios Battistuta Caetano* comunica uma das ações desenvolvidas na Coordenação Pedagógica em uma escola de Ensino Fundamental. Destaca que, após algum trabalho e muito estudo com os professores, organizou uma abordagem para observação de aula e intervenção formadora junto aos professores da escola.

Sem a pretensão de esgotar o tema, desejamos que estes artigos e relatos contribuam para a reflexão sobre a gestão educacional nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

Eliene Gomes Vanderlei Mardegan
Jeane de Jesus Zanetti Garcia
Julio Gomes Almeida





Avaliações externas na Rede Pública Municipal de São Paulo: repercussões na organização do trabalho escolar

Eliene Gomes Vanderlei Mardegan¹
Julio Gomes Almeida²

- ¹ Mestra em Educação. Docente no Curso de Pedagogia da Universidade Camilo Castelo Branco. Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
² Doutor em Educação. Supervisor Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (aposentado) e Docente da Universidade Cidade de São Paulo.

Introdução

Este texto apresenta e analisa resultados de uma pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2012 e 2014 na Universidade Cidade de São Paulo, que teve como objetivo compreender as repercussões das avaliações externas na organização do trabalho de algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A pesquisa assumiu como objetivos principais identificar indícios da influência dos resultados destas avaliações nos discursos sobre as práticas escolares, especialmente as práticas de formação continuada dos professores, e verificar como os resultados obtidos pelos alunos nestas avaliações vêm sendo entendidos pelas escolas e em que medida o trabalho com esses resultados tem interferido na organização do trabalho escolar.

A pesquisa orientou-se pelo pressuposto de que é no campo avaliativo que estão os juízos de valores, principalmente, sobre o que foi ensinado e o que foi aprendido. A partir das avaliações é possível perceber valores da nossa sociedade e cultura que influenciam na prática educativa e que, nem sempre, correspondem à ansiedade do aluno ou são pertinentes à função social da escola.

A necessidade de realização da pesquisa emergiu das reflexões individuais e coletivas na condição de supervisora escolar da Rede Pública Municipal. O grande desafio posto naquele momento foi a necessidade de acompanhar e ajudar as escolas a trabalharem com os resultados das avaliações externas, que chegavam a cada ano, com cobranças e necessidades de desdobramentos no trabalho escolar e exigiam conhecimentos específicos tanto para a interpretação dos dados como para a organização de práticas que colaborassem para melhorar os resultados. O trecho seguinte apresenta algumas das inquietações presentes nas reflexões do grupo de supervisores:

Algumas constatações foram possíveis a partir das leituras, dentre as quais destacamos algumas. A primeira delas foi que os dados das avaliações não vinham sendo considerados na organização do trabalho das escolas. Ainda relacionada a esta questão, a segunda verificação possível é que os educadores não têm domínio dos conceitos que organizam o campo da avaliação educacional, sobretudo das avaliações em larga escala. A terceira constatação foi que algumas escolas passaram a preparar os alunos para essas

avaliações ou a pensar estratégias para alcançar os resultados evidenciando aspectos da cultura avaliativa do sistema escolar, como a utilização da avaliação como controle disciplinar ou instrumento de perpetuação da segregação/exclusão dos alunos. (ALMEIDA; MARDEGAN; SILVA, 2012, p. 4).

Desta forma, o desenvolvimento desta pesquisa teve relevância pessoal e social. Pessoal porque contribuiu para minha formação profissional, melhorando o entendimento sobre o tema avaliação e o que permeia as relações de poder, coação e exclusão. Se por algum tempo a avaliação foi garantida nas práticas entre professores e alunos, hoje, parece que foi ampliada sua relação entre escolas e os sistemas dos quais fazem parte. Do ponto de vista social, sua relevância situou-se na sistematização e socialização de conhecimento sobre o assunto e possibilitou ampliar o entendimento sobre as formas de inclusão dos resultados nos processos formativos, o que é uma contribuição importante para outros supervisores, gestores e formuladores de políticas de educação.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi adotada a abordagem qualitativa e, como técnica de coleta de dados, foi realizada uma revisão de literatura sobre a questão da qualidade da educação medida por indicadores construídos por meio de avaliações padronizadas, sendo completada por entrevistas semiestruturadas realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado com cinco Coordenadoras Pedagógicas que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, localizadas na periferia leste da cidade, região de abrangência da Diretoria Regional de Educação São Mateus.

Avaliações externas como referencial de qualidade

A pesquisa bibliográfica e documental foi importante para possibilitar o entendimento de alguns conceitos com os quais vinha me deparando no trabalho de acompanhamento às escolas. Foi a partir dela que pude me familiarizar com as metodologias de composição dos testes, discussões com relação à responsabilização das escolas e professores, matrizes curriculares e avaliativas, o que possibilitou, além da sistematização de conhecimento, uma possibilidade concreta de ajuda às escolas que acompanho.

A pesquisa de campo, por sua vez, foi importante por possibilitar identificação da repercussão das avaliações externas na organização do trabalho cotidiano. A partir dela foi possível conhecer com maior profundidade as avaliações efetivadas pelas escolas além das concepções que estas práticas expressam: a maneira como os resultados chegam à escola, a formação continuada, as tensões e a convergência entre as avaliações internas e externas.

Os sistemas educacionais no Brasil, desde a década de 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb vêm intensificando o uso dos testes para verificação de desempenho dos alunos matriculados nas escolas públicas. Este processo capitaneado pelo Ministério da Educação - MEC tem sido defendido por alguns setores da sociedade e criticado por outros. Para os defensores, tal política promove a obtenção de dados mais confiáveis, o que permitiria um acompanhamento mais eficiente do processo educacional. Para os críticos dos testes padronizados, esses são tidos principalmente como uma releitura do tecnicismo, chamado por Freitas (2012) de “neotecnicismo”, com determinantes de qualidade baseados na lógica do mercado, como mostra o trecho a seguir:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo”. (FREITAS, 1992; 1995 apud FREITAS, 2012, p. 383).

A redução da qualidade da educação também aparece como efeito deletério desta política, para Gatti (2007) o foco nos resultados dos alunos esvazia a discussão quanto ao papel social da escola e coloca em questão outra perspectiva: a equidade na formação dos cidadãos, como mostra o trecho a seguir:

As avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados. No entanto, cabe perguntar: qualidade educacional se traduz apenas por esses resultados? Evidentemente que não. A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura. Portanto, passa por elementos formativos que transcendem, embora não dispensem de modo algum, a aquisição de conhecimentos apenas. Também nessa idéia de qualidade incorporam-se a equitatividade nas oportunidades formativas para todos os cidadãos, a qual pelos dados, nossas políticas e os sistemas educacionais até aqui não ofereceram. (GATTI, 2007, p.3).

28

Dentre as experiências observadas na revisão bibliográfica, parece importante considerar que a prática das avaliações não garante qualidade na educação como apresenta Ravitchi (2011). A formação adequada dos professores e o suporte social da população parecem exercer efeitos mais satisfatórios quanto à qualidade e ao rendimento dos alunos como aponta a experiência da Finlândia (NIEMI; SIHVOMEN, 2009).

Se, por um lado, os índices e resultados gerados movimentam muitas discussões, estas apontam tendências importantes que têm interferido diretamente nas práticas escolares, como a regulação da escola (FREITAS, 2012), a política de bonificação (ALAVARSE, 2012), a responsabilização das escolas e professores pelos resultados (AFONSO, 2005) e a tendência à diminuição do currículo aos componentes avaliados, no Brasil, Língua Portuguesa e Matemática (GATTI, 2007).

No início dos anos de 1990, um novo cenário começa a se desenhar incorporando mais concretamente os efeitos do fim da guerra fria, da queda do muro de Berlim, do *boom* da tecnologia que, encurtando distâncias e eliminando tempos, potencializou

o processo de globalização das relações sociais, políticas e econômicas. O mercado passa a exercer papel cada vez mais importante na regulação das relações sociais. Neste contexto, a garantia de acesso e permanência deixa de ser suficiente e abre-se a discussão sobre a questão da qualidade. Melhorar a qualidade da educação, entre outros aspectos, cria as condições para a reprodução do capital, como aponta Freitas (2012) ao discutir a influência dos empresários na educação:

A educação brasileira sofre e sofrerá nos próximos anos o assédio dos reformadores empresariais. Para eles, a educação é um subsistema do aparato produtivo e nisso se resume. Para os educadores profissionais, porém, formar para o trabalho é apenas parte das tarefas educacionais. E aí está uma divergência central. Para os reformadores empresariais, os objetivos da educação se resumem em uma “matriz de referência” para se elaborar um teste que mede habilidades ou competências básicas. Um país que não sabe o que pretende com sua juventude e que tudo que pode oferecer a ela como projeto de vida é passar no ENEM, não pode ir muito longe. (FREITAS, 2012, p. 15).

29

Importante notar que a preocupação com a qualidade aparece sem o acompanhamento da preocupação com a equidade. Qualidade passa a ser atendimento ao mercado. A educação passa a ser objeto de investimento das grandes agências ligadas ao capital internacional que passa a patrocinar acordos com vistas a buscar um padrão de qualidade aceito internacionalmente. Dentro deste pressuposto, os sistemas de avaliação, do país, dos estados e municípios, passaram a atender exigências internacionais como as dos financiamentos do Banco Mundial que previam em suas cláusulas o desenvolvimento de sistemas de avaliação por parte dos estados, como destacam Sousa e Oliveira (2010).

Neste contexto, as avaliações em larga escala são assumidas como medida de qualidade pelos dirigentes de vários países ao redor do mundo, inclusive no caso do Brasil. Essa tendência se materializa com o Estado assumindo o papel regulador do processo educacional por meio da avaliação dos sistemas de ensino. Neste sentido, percebe-se um movimento em direção à centralização da avaliação, contrariando o movimento das décadas de 1970 e 1980, que via na descentraliza-

ção do sistema e reforço da autonomia das unidades como meio de produção de qualidade com equidade.

Dentre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, ganham destaque as avaliações com elementos comuns a propostas realizadas em outros países, expressando uma agenda mundial. Além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

As duas tendências, embora nos pareçam contraditórias, se fazem presentes na Lei 9.394/96. No artigo 15, a tendência no sentido da autonomia e, no artigo 9º, a tendência à centralização pela atribuição à União da competência para avaliar a educação nacional.

A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica concretizou a tendência centralizadora tão combatida no terceiro quarto do século passado. Desta maneira, a opção do Brasil pela utilização das avaliações em larga escala, como medida de qualidade de ensino, deve ser entendida no contexto dos grandes acordos internacionais, que embora proclamem uma perspectiva de educação para todos não discute os limites da inclusão de todos em um modelo de escola pensado para alguns.

Na Cidade de São Paulo, em 2005, a Rede Municipal de Ensino assumiu as avaliações em larga escala como medida de qualidade, com a criação Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e, dentro deste sistema, a Prova São Paulo, aplicada a partir de 2007, como instrumento de medição das aprendizagens dos alunos. Outro teste padronizado adotado durante a vigência deste modelo de avaliação foi a Prova da Cidade, que era realizada durante o ano letivo para aproximar os alunos das avaliações externas e aproximar a forma de avaliação do cotidiano escolar e das práticas avaliativas dos professores.

A experiência da Cidade de São Paulo, que durou de 2007 até 2012, com seus testes próprios, trouxe para as Escolas Municipais uma perspectiva de formação voltada para o atendimento ao padrão de avaliação que se pretendia implantar. Com

relação ao controle e regulação das práticas escolares foi possível detectar, nos documentos oficiais, a organização dos horários de formação docente, a organização de grupos de escolas baseados nos baixos rendimentos obtidos na Prova São Paulo, na região estudada e a produção de material de apoio pedagógico com base na matriz avaliativa e restrito ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Na Rede Municipal, a proposta de implantação deste sistema de avaliação trouxe para as discussões a questão da bonificação, tomando como base o resultado dos rendimentos dos alunos na Cidade de São Paulo. Embora este sistema pareça não ter vingado em seu nascimento e curta existência, o Índice de Qualidade da Educação - Indique foi saudado como a possibilidade de criação, na Rede Pública Municipal de São Paulo, de um índice que pretendia “medir o desempenho das escolas da Rede” atrelando-o à política de bônus, premiando “os profissionais da educação pelo seu desempenho”, conforme anunciado no editorial do Indique³, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação - SME e publicado no portal oficial.

Repercussões das avaliações externas na organização do trabalho escolar

Um indicador importante para entender o tipo de trabalho e discussão que vem sendo realizado com relação às avaliações externas é o modo como estes chegam na escola, como as escolas se apropriam e que usos fazem.

O trabalho com os resultados passa pelo entendimento dos objetivos da prova, o que parece não estar claro nas falas das coordenadoras pedagógicas, e este parece ser reduzido à busca de melhores resultados na avaliação proposta. A maneira como os dados chegam às escolas é um indicativo importante neste sentido: os resultados

³ Na rede pública municipal de São Paulo a partir de 2011 a nota dos alunos na Prova São Paulo faz parte do Indique - Índice de Qualidade da Educação - que pretendia “medir o desempenho das escolas da rede” e “premiar os profissionais da educação pelo seu desempenho”. Retirado do editorial do Indique, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>.

são sempre comunicados pelos Órgãos Intermediários e Central do Sistema. Os dados demoram a chegar e, quando chegam, são de difícil acesso. A imprensa, por meio de especialistas, faz a tradução e o julgamento. A escola é, muitas vezes, informada quando já foi condenada pela opinião pública e pelo próprio Sistema, sem ser ouvida.

A falta de organização na divulgação da informação dos resultados obtidos pelos alunos constrói dois movimentos complementares dentro da escola, um diz respeito à falta de discussão e formação para o entendimento dos objetivos e métodos utilizados e, outro, diz respeito à falta de interpretação destes dados para utilizá-los como meio de melhorar o ensino, como ilustra o trecho a seguir:

[...] em termos de orientação, o que veio da SME sobre os dados (sic), não teve nenhum tipo de discussão, nem de formação para trabalhar com os resultados. (Coordenadora Pedagógica Rafaela, informação verbal).

Nesta fala, é possível verificar que a divulgação às escolas é feita de modo superficial e sem considerar a dimensão formativa que a obtenção destes resultados poderia desencadear. A seguir é possível observar um comportamento recorrente das coordenadoras ouvidas: os resultados são alardeados, mas elas não veem seu trabalho diretamente expressos:

Eles são trabalhados de forma pontual. Então, chegam os resultados, mas a gente não se atém muito ao resultado. A gente trabalha muito o conteúdo da avaliação. Porque assim, um número, olha, e é bacana porque aqui é uma escola que consegue uns resultados razoáveis. Então assim, põe os números lá e [fala] “Ó, a escola tá um pouco melhor que a rede”, ponto final. E isso para nós não quer dizer nada. Quem está aqui talvez fique um pouco mais preocupado, como era na escola que eu trabalhava na rede estadual. Mas numericamente não diz nada para a gente. (Coordenadora Rafaela, informação verbal).

A precária formação dada pelos órgãos centrais de educação e as demandas apresentadas no cotidiano escolar trazem como tendência de entendimento dos usos dos resultados a de resolução de demandas, como mostra o trecho sobre as práticas adotadas:

Estamos tentando ajustar. Até então não era, mas já está tendo uma preocupação de contextualizar essa prova como vem sendo feito agora nas avaliações externas. Então nós temos as esferas jornalística, literária e a científica. Então, na última vez que nós fizemos nós tentamos em uma dessas provas - que foi literária, se não me engano - fazer dessa forma, contextualizar, colocar um texto, uma charge, alguma coisa que o aluno consiga interpretar, uma tirinha, que ele consiga olhar essa tirinha e fazer uma interpretação em cima dela. E aí através daquela contextualização que está ali fazer as outras questões. Mas a gente tentou fazer isso em uma. Nas outras ainda não. Então a gente está tentando adequar isso. (Coordenadora Pedagógica Angélica, informação verbal).

A discussão está no que será feito para melhorar os resultados centrados no que foi solicitado e no que terá que ser trabalhado para melhorar:

A gente tem feito também, que eu achei muito legal com as professoras, é avaliar as questões. Porque quando uma questão tem um alto índice de erro, algumas coisas estão acontecendo: ou as crianças não se apropriaram de tal habilidade e competência, ou a questão é realmente mal formulada. Teve uma questão, inclusive, que até os professores ficaram em dúvida do que seria. [...] Chegaram os resultados, a gente, porque nem sempre eles nos deixam ver. Não tem um banco de dados da Prova São Paulo. A Prova da Cidade tem. Então a gente achou interessante lidar com isso, e são provas bacanas e a gente achou legal. (Coordenadora Rafaela, informação verbal).

As discussões promovidas de maneira geral tiveram como foco o tipo de item utilizado, as habilidades com maiores números de acertos e erros e o que foi trabalhado pelo professor, como mostra o trecho a seguir:

As externas muitas vezes vêm, embora elas sejam feitas em cima também de expectativas, mas não tão fiel a isso. Então muitas vezes você percebe que há uma diferença. Às vezes o professor não trabalhou aquilo. Ele fala “olha, naquela sala de aula, por causa de diversos aspectos externos, eu não trabalhei este contexto, eu não trabalhei este conteúdo”, e aí na avaliação externa ele [o contexto/conteúdo] aparece. Então existe essa divergência.

Já na avaliação interna, o professor sabe exatamente o que ele trabalhou. “Não, isso eu trabalhei com essa sala, então eu vou conseguir fazer uma avaliação disso, porque eu trabalhei isso com eles”. Agora, tem sala que você não consegue andar com o conteúdo certinho como em todas as salas [...]. E aí vem a avaliação externa e você fala “olha, mas isso eu não trabalhei”. (Coordenadora Angélica, informação verbal).

Cabe destacar neste trecho um aspecto que merece maior entendimento, o controle do trabalho do professor a partir dos dados obtidos e a falta de diálogo que possibilite ampliar esta discussão dentro da própria escola e também com o sistema educacional.

Formação docente: ajuste ao desconhecido

O coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo tem seu papel centrado na formação de professores e no acompanhamento do trabalho docente, portanto exerce papel central na implementação de políticas públicas de educação, pois é o elo entre as instâncias intermediárias, as Diretorias Regionais de Educação – DREs, e as Unidades Educacionais. No contexto da implantação do Sistema Municipal de Avaliação com base nos resultados coube ao coordenador pedagógico repassar as instruções dadas pela DRE aos professores. A formação se deu da seguinte forma: os formadores da SME recebem formação de uma assessoria externa e formam os formadores das Diretorias Regionais, estes formam os coordenadores pedagógicos que devem formar seus professores na Unidade Educacional.

Os problemas apontados por esta formação para serem trabalhados na escola estão relacionados à construção de estratégias para melhorar os resultados, como mostra largamente as falas das Coordenadoras:

Então, no ano passado teve uma reunião, acho que foi de polo, que eles falaram e deram essa orientação de fazer o que a gente já estava fazendo mesmo, de utilizar as avaliações em larga escala, observar lá quais são as habilidades em que a escola não atingiu e que a maioria dos alunos não conseguiu ter um bom desempenho, para utilizar no planejamento e replanejamento do professor. (Coordenadora Pedagógica Lúcia, informação verbal).

A organização das formações, tal como aconteceu, abre espaço para que a escola encampe um conceito subjacente à avaliação dos sistemas que é o controle do trabalho escolar, colocando a interpretação dos dados e a análise do trabalho desenvolvido nas escolas para um patamar secundário de importância, como mostra o trecho a seguir:

Não, era uma formação de modo geral, nós não tivemos uma orientação específica para trabalhar as questões da prova. Não, não mesmo. [...] A análise de resultados teve sim. Teve uma formação, eu participei de uma formação que ela usou resultados, questões da Prova da Cidade, mas trabalhando a questão da Prova São Paulo. Só ela ficou muito discreta, no sentido de que a gente sabia os resultados gerais da prova São Paulo em outra região [...]. (Coordenadora Pedagógica Marcela, informação verbal).

A importância prática da análise dos resultados, desta forma, fica resumida e, outro dado observado, é a preocupação com a aplicação e logística da avaliação em detrimento à discussão com as escolas.

O modo como foi tratada a divulgação sem o completo esclarecimento dos objetivos e concepções que embasam a prática lançou às escolas desafio às cegas, melhorar os resultados como meio e como fim deste processo.

Tensões e convergências: uma tendência para a conformação

Embora apareça em alguns discursos como tensão, os resultados das avaliações externas ao serem confrontados nas escolas com as avaliações internas, parece não predominar na prática. Se num primeiro momento o advento das avaliações externas trouxe incômodos por ser a prática avaliativa no ambiente escolar historicamente própria do professor, por outro, trouxe ajustes que neutralizaram este primeiro impacto. Dentre as constatações observadas nesta pesquisa quanto à formação de professores, as principais estratégias organizadas pelas escolas estão centradas em reproduzir em suas avaliações internas os mesmos modelos de itens apresentados na Prova São Paulo, inclusive a adesão à Prova da Cidade.

Adequar as avaliações internas ao modelo das avaliações externas parece ser a fórmula encontrada pelas escolas para organizar seu trabalho. Se, por um lado a prática avaliativa não teve seus meandros como exclusão, repetência e adequação à prática pedagógica suficientemente discutidos com o Sistema, a organização do trabalho passou a obedecer a lógica prescrita a partir de então: ajuste à demanda originada com vistas à melhoria dos resultados. Para tanto, a disponibilização de materiais e novas avaliações externas, como a Prova da Cidade, parece ter colaborado com a tendência das escolas em discutir avaliação, se não seus métodos, o modelo proposto:

Nós fizemos muito uso da Prova da Cidade para trabalhar isso, porque a Prova da Cidade trazia um caderno, você sabe, trazia aquele caderno explicativo, tudo, até é interessante. Os professores gostaram desse trabalho. Porque eles falaram “nossa, eu nunca pensei que a prova da oitava tivesse difícil!”. Alguns professores que não eram da oitava, que não eram de Língua Portuguesa, achavam, eu lembro que eles falaram assim “eu achava que era mais fácil”. Então, não só por isso, mas de certa maneira, houve interesse na proximidade das provas, dos professores buscarem questões. (Coordenadora Pedagógica Marcela).

O foco das formações de professores observado foi tendencialmente a aproximação ao modelo do instrumento avaliativo para buscar melhores resultados.

Considerações finais

Há hoje uma tendência no sentido de aceitação das avaliações externas como medida de qualidade de ensino e, como não poderia deixar de ser, a aceitação do desempenho dos alunos em provas padronizadas como padrão de qualidade. Nas entrevistas, as coordenadoras pedagógicas se manifestam indicando a insuficiência das avaliações externas como medida de qualidade e dos resultados dos alunos como padrão de qualidade da educação. Contudo, observam alguma positividade nestas avaliações. Vale destacar que esta positividade diz respeito ao trabalho concreto na escola, e as referências que mais aparecem como exemplo de avaliação externa são a Prova da Cidade e a Prova São Paulo.

É possível concluir, considerando a frequência com que as coordenadoras fazem referência às provas concebidas como mecanismos de coleta de dados para alimentação de um sistema de avaliação próprio do município, sobretudo a Prova da Cidade, que a escola deseja um apoio mais próximo de sua realidade. Assim, quando se fala da relação entre avaliação externa e qualidade é a estas provas que elas se referem. No trecho seguinte, a entrevistada considera positiva a contribuição das avaliações externas:

Contribui porque ela movimenta, ela movimenta a escola, principalmente quando vêm os resultados. No caso da escola onde trabalhei no ano passado nós fizemos a Prova da Cidade, as duas, teve duas provas, e fizemos a Prova São Paulo que era feita, até o ano passado, todos os anos. Então eu acho que ela aponta coisas importantes e ela movimenta, porque os professores começam a ver, às vezes, as defasagens, às vezes que o que o aluno está aprendendo não está diretamente ligado ao município. Aliás, nessa questão da aprendizagem no município é uma questão muito séria. De uma maneira geral, e em algumas escolas em especial, o aluno não está em determinado ano, em termos de desenvolvimento intelectual e desenvolvimento escolar, ele não está naquele ano. É um problema sério a defasagem no município. Tem escolas que não, mas tem boa parte que está bem defasada. (Coordenadora Pedagógica Marcela, informação verbal).

Em sua fala, a coordenadora pedagógica destaca como ponto positivo o fato de as avaliações evidenciarem a defasagem dos alunos com relação ao ano em que estão matriculados e as habilidades e competências que dominam. Esta é uma situação bem evidente na escola, todos percebem essa defasagem, mas enquanto ficava restrita à percepção de cada um, a questão ia sendo relativizada. As avaliações externas trazem números que, muitas vezes, confirmam a percepção pessoal e cobram atitude concreta. Outro ponto positivo indicado na fala da coordenadora é que estas avaliações movimentam a escola, principalmente, quando chegam os resultados. Este potencial mobilizador pode trazer, como consequência, avanços significativos para a qualidade de ensino.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Entrevista com o prof. Ocimar Munhoz Alavarse. Entrevistado por Julio Gomes Almeida. **Revista@ambienteeducação**, São Paulo, v. 5, n.1, p. 126-131, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirosdoeducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_126-131.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2013.

ALMEIDA, J.G.; MARDEGAN, E.G.V.; SILVA, C.C. Avaliação e trabalho escolar: a formação como suporte à inclusão. **Anais do II Congresso Nacional de Avaliação em Educação: II CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2012, p. 1-13.

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação e Qualidade da Educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. **Por uma escola de qualidade para todos**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

MARDEGAN, Eliene Gomes Vanderlei. **Avaliações externas e qualidade da educação: repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NIEMI, H.; SIHVOMEN J. El currículo em la formación del profesorado de Educación secundaria. **Revista de Educación**, Madrid, v. 350. set./dez. 2009, p. 103-202. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_08.pdf>. Acesso em: 21 out. 2013.

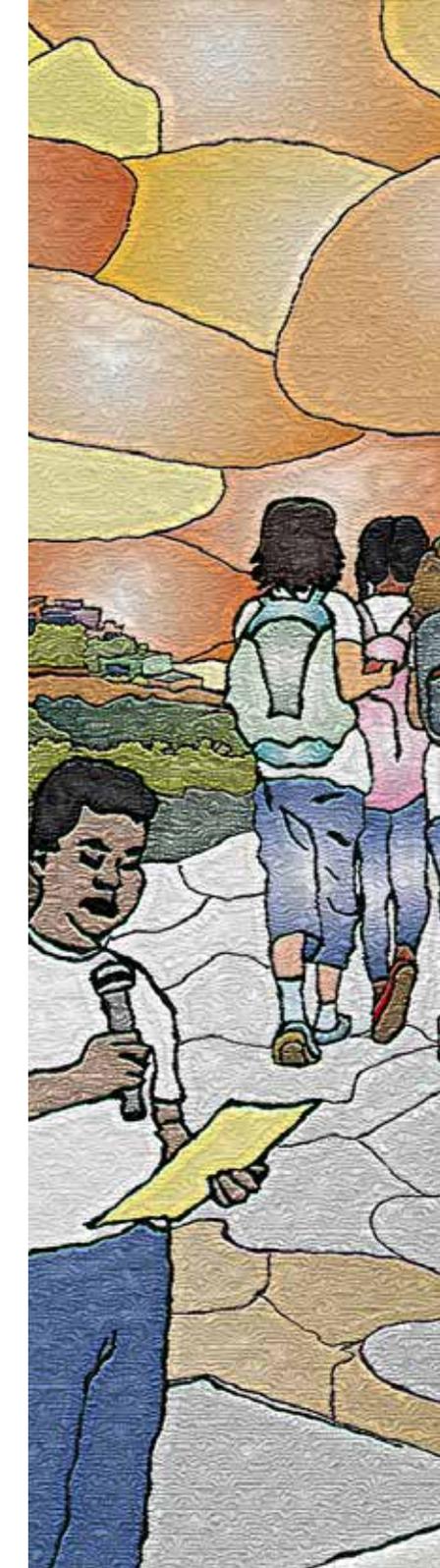
RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SOUSA, S. M. Z. L; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

Avaliação Educacional: impasses e impactos

Raquel Maria Bortone Fermi¹

¹ Licenciada em História e Pedagogia pela Universidade de Guarulhos. Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



Introdução

O termo avaliar tem sido associado com frequência a provas, notas, resultados, aprovação ou reprovação. Nos últimos anos, os alunos foram submetidos a uma série de avaliações externas, tanto no âmbito da própria Secretaria Municipal de Educação – SME,² quanto àquelas organizadas pelo Governo Federal.³ Esse fato gerou em algumas escolas um clima de preocupação excessiva com a preparação dos alunos para essas provas.

Indicadores, referenciais e conteúdos específicos tornaram-se, em algumas Unidades Escolares, praticamente os únicos norteadores do planejamento e das propostas de ensino. O fato de algumas escolas colocarem as avaliações externas como meta que direciona boa parte das iniciativas pedagógicas acaba por minimizar a principal função da avaliação explicitada por alguns teóricos, que é a de reconhecer os avanços e as necessidades dos alunos e, a partir daí, garantir o comprometimento com a superação das dificuldades. A avaliação é competência da escola e pensar em avaliação nos remete a pensar no currículo, que deve estar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico – PPP desta instituição.

Propomos aqui uma reflexão sobre o impacto das avaliações externas nas práticas pedagógicas que estão sendo feitas por algumas escolas. A intenção é propor que as avaliações externas ocupem o seu devido lugar.

Se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 18).

2 Prova São Paulo, realizada de 2007 a 2012, e Prova da Cidade, realizada de 2009 a 2012, que foram instrumentos de avaliação organizados pelo Núcleo de Avaliação Educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

3 Prova Brasil e Provinha Brasil que integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Se a Unidade Escolar pretende construir um Projeto Político-Pedagógico de caráter humanista e libertador, a avaliação também deve ser pautada por esses princípios, envolvendo todos os sujeitos da escola, inclusive o aluno.

Atualmente as escolas aplicam avaliações externas, realizam as avaliações institucionais e continuam fazendo as avaliações que verificam as aprendizagens dos alunos. Sabemos que as avaliações externas têm seu papel definido e seu objetivo é avaliar um conjunto de escolas de uma rede de ensino, para que possam ser definidas as prioridades do poder público para a melhoria da qualidade da educação oferecida. Preocupa-nos, porém, a fobia que os resultados das avaliações externas causam entre os educadores.

Trabalhando com concepções

A palavra avaliar, na sua etimologia, vem do latim e significa “dar valor a”. No contexto escolar, significa também reconhecer as principais dificuldades dos educandos com o objetivo de propor uma ação para que a situação avaliada, quando necessária, seja alterada.

Percebe-se, em quase todos os intentos, a busca de uma terminologia que esteja mais atualizada com teorias da moda, como também com as concepções mais consentâneas com as questões educacionais emergentes neste final de século, ora privilegiando os processos, ora destacando a importância dos resultados; ora centrando-se no rendimento escolar do aluno, ora focalizando o desempenho institucional; ora visando à correção de rumos, ora classificando terminalidades. (ROMÃO, 1998, p. 6).

A avaliação ocupa um lugar importante no processo de aprendizagem e na gestão das escolas e deve estar a serviço da proposta pedagógica. Como já foi dito, as avaliações utilizadas com mais frequência nos dias de hoje são:

- **Avaliação externa:** Conduzida pelos governos federal, estadual ou municipal. Necessária para a definição de políticas de desenvolvimento da educação.

- **Avaliação institucional:** Realizada pela instituição, podendo também ser conduzida pela administração da rede de ensino com a participação dos usuários do equipamento social, no caso, as escolas. Tem como objetivo diagnosticar a eficácia daquele equipamento social, assim como possíveis falhas a serem retomadas para que as metas propostas sejam atingidas.
- **Avaliação das aprendizagens:** Pensada e elaborada pela equipe escolar, deve estar a serviço do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação externa, avaliação institucional e a avaliação das aprendizagens do aluno estão interligadas até certo ponto. Só possuem sentido se houver uma correlação entre os resultados que cada uma delas apresenta. Considero que quando se faz a avaliação institucional de determinada escola e quando se verificam os resultados alcançados por seus educandos nas avaliações externas, as práticas pedagógicas, inclusive a forma como os professores avaliam seus alunos, podem ser questionadas e redimensionadas, porém, cada qual deve ocupar o espaço a que se destina e a autonomia da escola deve ser preservada.

Resultados nada animadores estão sendo revelados pelas avaliações externas realizadas nas diferentes esferas do poder público nos âmbitos federal, estadual e municipal. Diante deste fato, percebe-se que um clima de cobrança e de culpa se estabelece no cenário educacional e no interior de cada uma das Unidades Educacionais. Quando se tenta explicar os resultados nada satisfatórios, são deflagradas as mais diversas e contraditórias concepções sobre o tema. Os educadores vão do desespero ao descaso. Enquanto alguns pensam em “refazer” todo o seu planejamento, outros consideram que o problema está nos alunos e que pouco podem fazer em relação a esses resultados.

Na verdade, depois do advento das avaliações externas, o tema avaliar ganhou novas dimensões. Existe uma pressão de ordem econômica e política para que os resultados sejam mais satisfatórios e essa pressão tem alterado a forma como a escola pensa e organiza o seu currículo e o seu Projeto Político-Pedagógico. Conseqüentemente, discute-se pouco sobre o papel da avaliação em todas as suas dimensões. As avaliações externas ocupam de forma impressionante os espa-

ços de reflexão dos educadores.⁴ As demais práticas avaliativas são, muitas vezes, subjugadas pela avaliação externa.

O impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro. Trata-se da chamada “assistência técnica”. (FARO apud AZZI; BOCK, 2008, p. 18).

Refletir sobre as concepções de avaliação contribui para que os efeitos das avaliações externas sejam percebidos e repensados pelos educadores. A supervalorização de práticas pedagógicas que valorizam resultados e metas deve ser revista nas escolas. A organização do currículo e a condução da ação educativa pautada apenas pelos resultados das avaliações externas pode não ser a melhor opção que as escolas fazem. Porém, essa prática tem sido cada vez mais comum, ressaltando que:

A opção da escola por esta ou aquela forma de organização curricular requer uma metódica discussão, pois cada escola será reconhecida pelo tipo de homem que ela deseja formar e por meio dos mecanismos que utiliza na definição de seu currículo: propondo, selecionando, privilegiando, excluindo, silenciando conteúdos e posturas tanto dos professores e alunos quanto de possíveis interesses das comunidades onde as escolas se localizam. (GONTIJO, 2004, p. 35).

A sociedade vem sofrendo transformações sociais, políticas e econômicas que ressoam na escola e provocam novas exigências. Como já dissemos, as políticas governamentais tendem a cobrar resultados positivos dos sistemas de ensino e essa cobrança vem cunhada de um caráter ideológico.

Nesse contexto, a avaliação feita na escola e pela escola, que tem como objetivo principal reconduzir a ação educativa, garantindo o direito de todos à aprendizagem,

⁴ Juan Casassus em seu artigo “Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e a segmentação social” alerta para o poder que é atribuído às avaliações externas.

não deveria ser absorvida pela estrutura das avaliações externas. Deve-se assegurar que todos os alunos tenham direito a um tempo, modo e currículo diferenciados para que aprendam. Avaliar apenas para medir conhecimentos não é o que se pretende. A avaliação deve subsidiar um conjunto de ações e escolhas a serem definidas no Projeto Político-Pedagógico. A participação dos educandos deve ser considerada, pois são os sujeitos do seu processo de desenvolvimento.

Avaliação e Educação Infantil

Mudanças como a ampliação do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos quatro anos provocaram muitas discussões sobre a importância da Educação Infantil na formação das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, alterada recentemente pela Lei nº 12.796, de 04/04/13, estabelece que a Educação Infantil seja organizada respeitando algumas regras comuns e, dentre elas, cita a avaliação. Essa avaliação deverá ser realizada por meio do acompanhamento e dos registros do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Fica evidente, na legislação, que a referência de avaliação é aquela feita durante o processo educativo, focada na criança e no seu desenvolvimento. Essa é uma proposição que inibe o turbilhão das avaliações externas, evitando que as escolas de Educação Infantil sejam atingidas. O tema tem gerado amplos debates entre estudiosos e há uma defesa intensa de um conceito de avaliação compatível com as finalidades dessa etapa da educação básica.

A educação infantil não está imune a essa onda de avaliação que vem tomando conta do ambiente social e educacional. Ela não sofreu, ainda, a invasão de um teste nacional ou internacional, mas “eles” estão rondando, com os mesmos argumentos que impulsionam os que vêm sendo aplicados nos outros níveis da educação. Educadores resistem à aplicação de testes padronizados, de forma generalizada para todas as crianças, com objetivo de marcar o estágio ou nível de desenvolvimento e o alcance de objetivos pré-definidos para respectivas idades. E há, também, educadores

e gestores de sistemas de ensino que veem nos dados coletados por meio de testes, questionários ou registros de observação, indicações seguras e precisas para a programação de atividades, oferta de estímulos e incidência pontual sobre itens que estariam precisando de maior atenção. (DIDONET, 2012, p. 1).

Refletir sobre o que significa avaliar na Educação Infantil é fundamental. Quando se faz a opção por uma pedagogia que valorize e respeite os saberes que as crianças trazem de seus contextos sociais, permitindo a participação delas no processo de construção de novos saberes, a avaliação é um recurso que ajuda o professor a redimensionar sua prática e avaliar o que está oferecendo às crianças. Pensar em avaliação é pensar em como ela pode ser utilizada na construção de uma proposta pedagógica que possibilite o desenvolvimento integral da criança e que considere suas vivências.

As instituições de Educação Infantil, no entanto, não podem cair em armadilhas ideológicas que consideram essa etapa da Educação Básica como uma antecipação da escolaridade, através da imposição de modelos de avaliação que classificam as crianças, segundo patamares de desenvolvimento previamente estabelecidos. Diversas iniciativas tentam influenciar os educadores, fazendo com que acreditem que devem “preparar” as crianças para o Ensino Fundamental. Algumas práticas consolidadas nas escolas de Ensino Fundamental podem descaracterizar os avanços alcançados pelos educadores da primeira infância.

Avaliação, currículo e aprendizagem

A avaliação deve estar a serviço do projeto educativo das escolas. Segundo Luckesi (2008), “o ato de avaliar não subsiste por si, porém, sim, a serviço do projeto ao qual está atrelado”.

Como supervisora escolar, observo muitas vezes que a avaliação ganha vida própria e acaba por se “desatrelar” do Projeto Político-Pedagógico das escolas. Dessa forma, a avaliação interfere no currículo proposto aos alunos. O que é necessário ensinar e aprender nas escolas deve ser construído a partir de concepções que a comu-

nidade escolar construiu sobre a sociedade, a cultura e o desenvolvimento das crianças e jovens. A avaliação é um bom instrumento para a construção do currículo e não o contrário. Não pode se sobrepor a ele, pois dessa forma estaríamos pensando numa pedagogia que valoriza apenas os resultados e não o processo.

A escolha dos conteúdos e a forma como estes são organizados constituem o currículo que reflete os objetivos definidos na Proposta Pedagógica, revelando assim que tipo de ser humano se quer formar. A escolha da metodologia e das formas como os alunos se apropriarão desses conteúdos serão definidas também no PPP, que deve conduzir essas e outras ações da escola. A construção do PPP é, portanto, um trabalho coletivo e um compromisso com a garantia do direito dos alunos à aprendizagem.

Quanto às avaliações do aprendizado dos alunos, estas devem ser elaboradas a partir da proposta educativa, funcionando como instrumento de redimensionamento das práticas desenvolvidas pelos professores. Ela ganha significado quando é pensada e repensada pela equipe escolar e quando seus resultados colaboram para a reflexão dos professores e alunos.

Neste contexto, cabe à equipe escolar definir o papel da avaliação em seu PPP. Talvez, muitas escolas acabam por fazer o caminho inverso e elaboram uma proposta pedagógica pautada quase que exclusivamente na melhoria dos índices e resultados das avaliações, sem a conexão com os demais contextos sociais e culturais que se manifestam no dia a dia da escola e que são trazidos por seus educandos.

Considerações finais

Não se trata de desqualificar as avaliações externas, mas de avaliar a sua influência nos contextos escolares. É necessário definir qual é o papel delas e revelar aquilo que a escola não pode abrir mão em decorrência da aplicação e dos resultados destas avaliações.

Ainda somos aprisionados por armadilhas criadas pelas concepções ideológicas. Deveríamos explicitar a concepção de sociedade em que acreditamos e que tipo

de educação coaduna com essa sociedade. A partir daí, a escola pode estabelecer em seu PPP a forma como avalia seus educandos. A avaliação não tem um objetivo em si mesma. Ela é um instrumento que nos auxilia na gestão e na recondução do projeto educativo.

A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 47).

Submeter a proposta pedagógica exclusivamente aos indicadores externos pode destituir a autonomia dos educadores. Outros indicadores, objetivos e necessidades, que não só aqueles apontados nas avaliações externas, devem ser considerados em nossas propostas pedagógicas. Qual o papel da escola na comunidade onde está inserida? Esta é a questão que deveria conduzir a construção do Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Escolar. Dessa forma, superar os limites de uma educação fundamentada no “treinamento” de crianças e jovens para determinadas habilidades é um desafio para nossas escolas.

Consolidar uma proposta pedagógica que possibilite a formação integral dos educandos, em todas as suas potencialidades, é um caminho a ser construído. A excessiva valorização de alguns conteúdos em detrimento de outros, a preocupação exacerbada com índices e resultados, o planejamento em função de um rol de indicadores pode ser um erro, pois evidencia uma educação comprometida com a lógica de mercado. Dessa forma, só os bons resultados são destacados e as dificuldades são caracterizadas como falhas dos próprios alunos e de seus familiares ou até mesmo da sua situação econômica e social.

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exem-

plo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo de certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. (FREIRE, 1997).

Freire (1997) nos alerta sobre a necessidade de sermos cautelosos. O trabalho coletivo, a reflexão crítica e o comprometimento com uma educação que respeite os educandos são princípios que não devem ser abandonados, especialmente na Educação Infantil, onde este tema tem se tornado cada vez mais citado no meio educacional.

Referências

AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-86.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília, DF: MEC, 2012.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo** Revista de Ciências da Educação, n. 9, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/28320455_Uma_not%C3%A1_crtica_sobre_a_avaliao_estandardizada_A_perda_de_qualidade_e_a_segmentao_social>. Acesso em: 5 maio 2013.

DIDONET, Vital. **A avaliação na e da Educação Infantil**. São Paulo: MPSP, 2012. Disponível em: <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Vital%20Didonet.doc>>. Acesso em: 5 maio 2013.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/ SEB, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Coleção Leitura).

GONTIJO, Cleyton Hércules; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. A flexibilidade curricular e a construção da identidade da escola. **Boletim: currículo e projetos: TV Escola, Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, p. 30-35, jun. 2004. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/>>

document/publicationsSeries/1427813206685.pdf . >. Acesso em: 5 maio 2013.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação. 2008. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf>. Acesso em: 5 maio 2013.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola. Cap. 19 In: LIBÂNEO J. C.; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação Normativa nº01, de 02 de dezembro de 2013. Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 3 dez. 2013, p. 103-105.

Avaliações na escola: o que pensam os alunos?

Janete Ribeiro Nhoque¹

Carolina do Nascimento Gremelmaier Moreira²

¹ Mestra em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Diretora de Escola da Rede Municipal Ensino de São Paulo, aposentada.

² Mestranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa realizada com alunos de uma escola pública municipal da Cidade de São Paulo com o objetivo de verificar qual a ideia que eles tinham sobre a avaliação que se desenvolve na escola. Esta pesquisa faz parte de outra mais ampla que teve como objetivo investigar a possibilidade de desenvolvimento de um projeto de autoavaliação institucional na escola, visando à construção de indicadores de avaliação que permitam o diálogo com as avaliações externas. Com isso, pretendeu-se buscar uma interface entre os resultados obtidos pelos diferentes mecanismos de avaliação que ocorrem na escola e estabelecer critérios que permitissem considerar a voz dos educadores, pais, alunos e funcionários no processo de autoavaliação. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em parceria com a Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, e contou com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

O conceito de avaliação é complexo e a avaliação da aprendizagem dos alunos foi, durante muito tempo, o foco das discussões na escola. Com o surgimento das avaliações externas, as reflexões sobre este tema levaram diversos pesquisadores a voltarem seus olhares para além da aprendizagem dos alunos. Freitas et al. (2009) postulam a existência de três níveis de avaliação da qualidade de ensino:

[...] avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor. (FREITAS et al., 2009, p.10).

A pesquisa na escola

A escola onde foi desenvolvida a pesquisa, desde 2009, tem como pauta de suas discussões as avaliações externas, não só devido à preocupação com a melhoria do desempenho dos alunos nestas avaliações, mas, principalmente, por elas serem

utilizadas como referência na avaliação do trabalho desenvolvido na escola. Contudo, a escola tem percebido que os resultados obtidos pelos alunos nestas avaliações não são suficientes para avaliar todo trabalho escolar. Este entendimento é corroborado por Alvarse. Para este autor a avaliação do trabalho escolar deve incorporar outros fatores além dos resultados das avaliações externas, que “inclusive ajudaria a compreender esses resultados”. (ALAVARSE, 2012, p. 126).

Diante desta situação, na avaliação do projeto pedagógico do final de 2011, a Unidade decidiu incluir a avaliação institucional como um dos eixos da formação na escola e, a partir das reflexões sobre esse tema nos horários coletivos, um grupo de educadores decidiu elaborar e propor o projeto acima referido em parceria com o Programa de Mestrado em Educação da UNICID.

A formulação inicial do projeto previu como metodologia uma abordagem qualitativa e a produção de dados por meio de reuniões semanais, envolvendo os educadores que participam do grupo, com participação quinzenal do pesquisador responsável e aplicação de questionário aos diferentes segmentos da comunidade escolar. Além de estudos teóricos e documentais, foram discutidos os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas e as práticas de avaliação adotadas na Unidade.

As discussões revelaram que a pesquisa teve grande relevância pessoal para os participantes do grupo, pois envolveu todos em momentos de reflexão sobre as práticas avaliativas que permeiam o trabalho na escola. Além disso, forneceu informações sobre o campo da avaliação, o que contribuiu com os educadores no sentido de repensarem suas práticas. Colaborou também para que a escola compreendesse melhor os dados das avaliações externas às quais é submetida, em especial a Prova Brasil, cujos resultados constituem um dos indicadores que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb.

Foi possível constatar que o fato de ter na escola um grupo discutindo a questão da avaliação, mesmo para os educadores não envolvidos diretamente na pesquisa, auxiliou na compreensão sobre o tema, pois as discussões nos espaços coletivos passaram a incorporar os conhecimentos construídos por meio da pesquisa. É o que vem acontecendo na escola com relação às avaliações externas e o emprego destas

na definição de um padrão de qualidade de educação para os gestores do Sistema Municipal.

Uma das ações desenvolvida na pesquisa foi investigar, com os diversos segmentos que compõem a escola, qual a percepção de cada um deles sobre a avaliação que nela se desenvolve. Este artigo é resultado desta ação com o segmento alunos.

Para captar a percepção dos alunos foi proposto a eles um questionário contendo seis questões abertas versando sobre o tema avaliação. As questões buscaram entender como os alunos percebiam a avaliação e sua finalidade na escola. Foram selecionados para esta pesquisa os alunos dos quartos anos do Ciclo I e dos quartos anos do Ciclo II, pois, de acordo com a Legislação Municipal, nestes anos dos Ciclos a retenção por desempenho é uma possibilidade. Dentre as classes de cada Ciclo, foram selecionadas por meio de um sorteio o 4º ano C do Ciclo I e o 4º ano D do Ciclo II.

As questões apresentadas aos alunos foram: 1) O que é avaliação? 2) Quem é avaliado na escola? 3) O que é avaliado na escola? 4) Para que serve a avaliação? 5) Quem faz a avaliação? 6) Que tipo de avaliação você conhece?

Para a análise de dados optou-se por eixos organizativos considerando o conceito de avaliação de Oliveira (2008). Para este autor,

A avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tornar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízo de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela. (OLIVEIRA, 2008, p. 230).

Os resultados obtidos com a pesquisa

Buscou-se, nas respostas dadas pelos alunos, aproximações e distanciamentos entre o que os alunos entendiam sobre o tema avaliação e o conceito apresentado por Oliveira (2008). A partir desta reflexão foram elaborados os seguintes eixos: avaliação como medida de uso escolar, avaliação como juízo de valor e avaliação como intervenção na aprendizagem. Neste artigo discutiremos os dois primeiros. O eixo que trata da avaliação como intervenção será um dos desdobramentos da pesquisa.

1. Avaliação como uma medida de uso escolar

Para Oliveira (2008) há necessidade de se discutir o conceito básico de avaliação, pois a não compreensão deste conceito leva a diversos equívocos. Um deles é compreender a medida como avaliação. Para ele há uma desconexão entre o discurso e a prática na escola, pois ao serem questionados, os dirigentes escolares apontam que utilizam os resultados destas medidas para “aperfeiçoar” as ações na escola. Para ele,

Tal desconexão entre discurso e prática se deve ao fato de que, das iniciativas de testagem em larga escala, implementadas no Brasil nos últimos anos, poucas dedicaram a devida atenção para a necessidade de se planejar também um processo de divulgação e esclarecimento sobre o sentido das medidas realizadas, de modo a que as escolas tenham condições de se apropriar dos resultados e, por conseguinte, de utilizá-los em suas práticas cotidianas. (OLIVEIRA, 2008, p. 230).

54

Ao analisarmos as respostas dos alunos participantes da pesquisa percebemos que muitos deles utilizaram termos como “prova”, “instrumento para testar os conhecimentos dos alunos”, “ver o desempenho”, “testar o que os alunos aprenderam neste ano”, “para passar de ano”, “para ver como a pessoa entendeu”. Estes termos indicam que há entre os alunos o entendimento de que avaliação é uma forma de medir, por meio principalmente de provas, o que eles sabem ou não e sobre o que “é ensinado” na escola. Como destaca Oliveira (2008) estes são “instrumentos de medida” que testam a proficiência do aluno em alguma disciplina.

Na cultura escolar, a avaliação, muitas vezes, se resume a este aspecto tornando a medida um sinônimo de classificação e seleção para aqueles que estão na escola e esta função seletiva nem sempre é explicitada. Segundo Freitas et al. (2009), são as práticas pedagógicas da escola que incorporam esta função. Para estes autores,

A organização do trabalho pedagógico da escola em sua forma seriada, por exemplo, esconde uma concepção de educação baseada na seletividade pela homogeneização dos tempos da aprendizagem. [...] A escola não declara a incorporação de tal função seletiva em sua prática, antes a esconde e oculta. Em geral, neste contexto, a avaliação tem sido utilizada para legiti-

mar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia. (FREITAS et al., 2009, p. 19).

Na fala dos alunos não foi identificado entendimento da avaliação para “selecionar os melhores”, porém há alguns discursos presentes na escola que apontam para a valorização desta ideia, como quando os professores se referem aos “melhores alunos” ou à preocupação em “prepará-los para os exames das Escolas Técnicas Estaduais - ETECs”.

Foi possível perceber, também, que os alunos reconhecem outras avaliações para além daquelas que são construídas na escola. Alguns deles citaram tipos de avaliação externa como a Prova São Paulo, a Prova Brasil e a Prova da Cidade. Percebemos que além de citarem as avaliações externas que realizaram e eram do conhecimento das pesquisadoras, as crianças do Ciclo I citaram dois nomes de provas que nos eram desconhecidas: a “prova beta” e a “prova alfa”. Buscamos informações com a coordenadora pedagógica da escola e entendemos que as provas “beta” e “alfa” são nomes dados aos diferentes níveis da Prova da Cidade que é dividida em “alfa” - aquelas aplicadas aos alunos do 4º ano, “beta” - aquelas aplicadas aos alunos do 3º ano - e “gama” aquelas aplicadas aos alunos do 2º ano. Este dado nos mostrou que as crianças do Ciclo I estão “atenadas” com as provas de que participam na escola.

55

Contudo, o fato de os alunos citarem as provas e atividades realizadas pelos professores como forma de serem avaliados aponta para valorização destas em detrimento das avaliações externas. Por que isso ocorre? Para responder a esta questão recorreremos a Freitas et al. (2009). Segundo estes autores:

Além dessas práticas avaliativas ligadas ao domínio de conteúdos, que se referem à avaliação da instrução ministrada, há outras formas de avaliação decisivas que necessitam ser levadas em conta para se construir um quadro mais real da avaliação em sala de aula. Dessa maneira, interessam-nos também as práticas avaliativas que incidem sobre as ações disciplinares para manter a ordem na sala de aula e na escola, bem como as avaliações de valores e atitudes. Portanto, a avaliação envolve um “tripé” constituído pela avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal. (FREITAS et al., 2009, p. 24)

É neste tripé que se encontra o outro ponto de nossa discussão, a avaliação com juízo de valor.

2. Avaliação como juízo de valor

No processo avaliativo o juízo de valor que professor e aluno fazem das medidas utilizadas é parte importante deste processo, pois muitas vezes é ele que determinará a relação da escola com o aluno e deste com a escola. Para Freitas et al. (2009),

A avaliação, a despeito do conteúdo e do método, impõe um “modelo de raciocínio”, uma “forma de pensar”, uma forma de o professor se relacionar como o aluno, embutida em suas práticas específicas. Estes modelos também se tornam objeto de avaliação e, portanto, definem a aprovação ou não, a continuidade ou não, o acesso ao conhecimento sistemático ou não. (FREITAS et al., 2009, p. 25).

56

A influência deste juízo de valor surgiu na fala dos alunos quando eles afirmam que a avaliação serve para “ver se o aluno tá bem ou ruim na escola”, “para saber quem está ou não querendo algo na escola”, “para avaliar a pessoa”, “para saber se a pessoa é inteligente, se estudou legal”. Estas afirmações apontam para a utilização da avaliação não só para classificar o aluno, mas, principalmente, para confirmar sua conduta.

É comum na escola, como aponta Almeida (2009), considerar o aluno mais quieto ou tímido um “bom aluno” e o aluno divergente, aquele que apresenta problema de conduta, como é o caso daqueles que se encontram em Liberdade Assistida e que são considerados a fonte de todos os problemas da escola, “um mau aluno”.

Este fato é, muitas vezes, constatado nas reuniões de Conselho de Classe quando este aluno divergente surge com bons conceitos dado por algum professor e o espanto surge na fala do outros.

Como aponta Oliveira (2008) o juízo de valor faz parte da avaliação, o perigo é considerá-lo o principal critério de avaliação, ou de acordo com Sousa (2007), o “ins-

trumento de controle e adaptação das condutas educacionais e sociais dos alunos” (SOUSA, 2007, p. 32). Segundo ela,

O que se mostra por meio das práticas avaliativas é que a escola, em vez de tornar os conteúdos de ensino mais significativos e, conseqüentemente, interessantes para os alunos, se organiza a partir de expectativas que não levam em conta as suas características como grupo social, servindo à exclusão, da escola, daqueles oriundos da classe trabalhadora, pois são eles que mais se distanciam das normas e regras estabelecidas. Assim, sob uma aparente seleção técnica realiza-se uma seleção social, com conseqüências na autoimagem e autoestima dos alunos. A avaliação como instrumento usado para a discriminação torna-se improdutivo pedagogicamente e injusta socialmente. (SOUSA, 2007, p. 33).

Para Freitas et al. (2009), há certa sensibilidade a respeito da probabilidade de alguns alunos permanecerem na escola, principalmente entre as classes populares, que envolve também a maneira como os professores veem estes alunos e que determina a forma como estes alunos serão tratados. Para estes autores,

57

Estas sensibilidades são concretizadas na prática da sala de aula, em especial nas práticas de avaliação (no sentido amplo). Ao longo do tempo, o aluno desenvolve uma auto-imagem positiva ou negativa que afere profundamente o seu desempenho. (FREITAS et al., 2009, p. 25).

Esta maneira de ver e ser visto pode ser uma maneira de compreender um dado da pesquisa que chamou-nos a atenção: a diferença na forma como os questionários foram respondidos pelas crianças e adolescentes do Ciclo I e II. As crianças do Ciclo I responderam as questões com mais detalhes, inclusive citando várias avaliações externas que a escola tem vivenciado. Já as respostas dos adolescentes do Ciclo II foram, muitas vezes, monossilábicas. Diante destes dados alguns questionamentos surgiram: a forma monossilábica que os adolescentes responderam pode representar um desinteresse pelo assunto ou pela pesquisa? O inverso pode ser verdadeiro, isto é, as crianças são mais interessadas? Ou estão mais motivadas? Será que a maior experiência dos adolescentes com o ambiente escolar os tornam descrentes das coisas que lhes são

propostas pela/na escola? Será que eles já estão adaptados às condutas educacionais da escola? No nosso entender estas são questões que demandam mais investigação.

A maneira pela qual os alunos responderam nos levaram a outra inferência já apontada por Almeida e Nhoque (2012), a desconfiança e a preocupação com relação ao uso do questionário. Segundo estes autores, que também aplicaram um questionário para adolescentes de uma escola pública,

[...] estes alunos, ao serem chamados a responder ao questionário, a princípio demonstraram desconfiança e preocupação em buscar responder algo que agradasse. Outra atitude foi a procura de ajuda para assinalar a “resposta certa”, evidenciando o medo de errar ou desagradar. [...] Isso reflete o que ocorre na escola: a avaliação é uma maneira de classificá-los não apenas com relação ao domínio de conteúdo, mas principalmente em termos de comportamento. (ALMEIDA; NHOQUE, 2012, p. 89).

Apesar de não termos percebido, neste caso, preocupação com a “resposta certa”, a grande objetividade nas respostas pode significar um receio de se expor e ser avaliado pelo que escreveu, como apontam os mesmos autores:

Hoje, além de avaliar, a instituição escolar vem sendo submetida a processos avaliativos. Essa situação traz implicações para o trabalho e para a convivência na escola. Pode-se constatar que, nem sempre, a submissão aos processos avaliativos vem acompanhada dos esclarecimentos necessários para que os avaliados possam se sentir seguros, no que diz respeito aos objetivos da avaliação e seus desdobramentos. (ALMEIDA; NHOQUE, 2012, p.84).

Os autores apontam para a necessidade de a comunidade escolar, inclusive os alunos, ter claros os critérios utilizados nos processos avaliativos da escola e as dimensões envolvidas na avaliação, quem sabe assim minimizamos a força do juízo de valor nela implicado e construímos instrumentos avaliativos comprometidos com a aprendizagem e a inclusão.

Considerações finais

A partir das respostas dadas pelos alunos foi possível chegarmos a algumas inferências. A primeira delas é que os alunos têm posição sobre a avaliação. Embora, muitas vezes, a avaliação seja assumida como algo inerente ao processo educativo com uma definição clara e aceita ou que não deve ser questionada, percebe-se que eles a veem como uma atitude pensada para medir seu desempenho, esforço ou capacidade.

Outra inferência possível, a partir dos dados, é que os alunos, à medida que convivem com a escola, se tornam mais precavidos e menos espontâneos. Tal situação é evidenciada pela diferença que se verifica entre as respostas dos alunos de 4º ano do Ciclo I e dos alunos de 4º ano do Ciclo II, apontando para uma possível compreensão da avaliação como um instrumento de enquadramento e reforço de condutas.

Pudemos constatar, também, que algumas características da “cultura avaliativa” descrita nos estudos de Sousa (1998), apesar de passados mais de vinte anos da pesquisa realizada pela autora, ainda se mantêm vivas nas práticas avaliativas percebidas pelos alunos da escola. A exemplo disto, citamos o uso da avaliação para controle e adaptação das condutas sociais dos alunos, que manifesta relações de poder e subordinação e oculta a dimensão social da seletividade, estas últimas plenamente reconhecidas pelos alunos, principalmente os mais velhos.

Foi possível perceber que os alunos valorizam mais as avaliações internas, realizadas pelos professores, no entanto, não foi possível, por meio dos dados coletados, perceber se esta valorização está no reconhecimento da avaliação interna como possibilidade de aprendizagem efetiva ou receio de que ela possa impedir de fato a continuidade dos estudos pelos alunos.

Por fim, foi possível perceber que, apesar das avaliações externas fazerem parte do cotidiano dos alunos, eles pouco conhecem de seus objetivos e finalidade. Para os alunos pesquisados, a avaliação que tem valor é aquela realizada pelo professor sobre a sua aprendizagem, o que aponta para a necessidade de esclarecimento a este segmento da escola sobre o processo de avaliação, principalmente em uma escola que busca construir um instrumento de autoavaliação institucional. Embora sejam cons-

tantemente submetidos à avaliação, os alunos não têm clareza sobre seus objetivos. Desta forma, mesmo uma proposta de avaliação voltada para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem com vistas à aperfeiçoá-los acaba sendo instrumento de enquadramento.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Entrevista com o Prof. Ocimar Munhoz Alavarse. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n.1, p. 126-131, jan./jun. 2012. Entrevista concedida a Julio Gomes Almeida.

ALMEIDA, Julio Gomes. Violência: vizinha ou habitante do mesmo espaço? **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 487-508, jul./dez. 2009.

_____; NHOQUE, Janete Ribeiro. Avaliação externa: impactos em uma escola da rede municipal de São Paulo. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n.1, p. 83-91, jan./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. São Paulo: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p. 230-237.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e práticas no cotidiano de escolas de 1º grau. **Série Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 106-114, 1998.

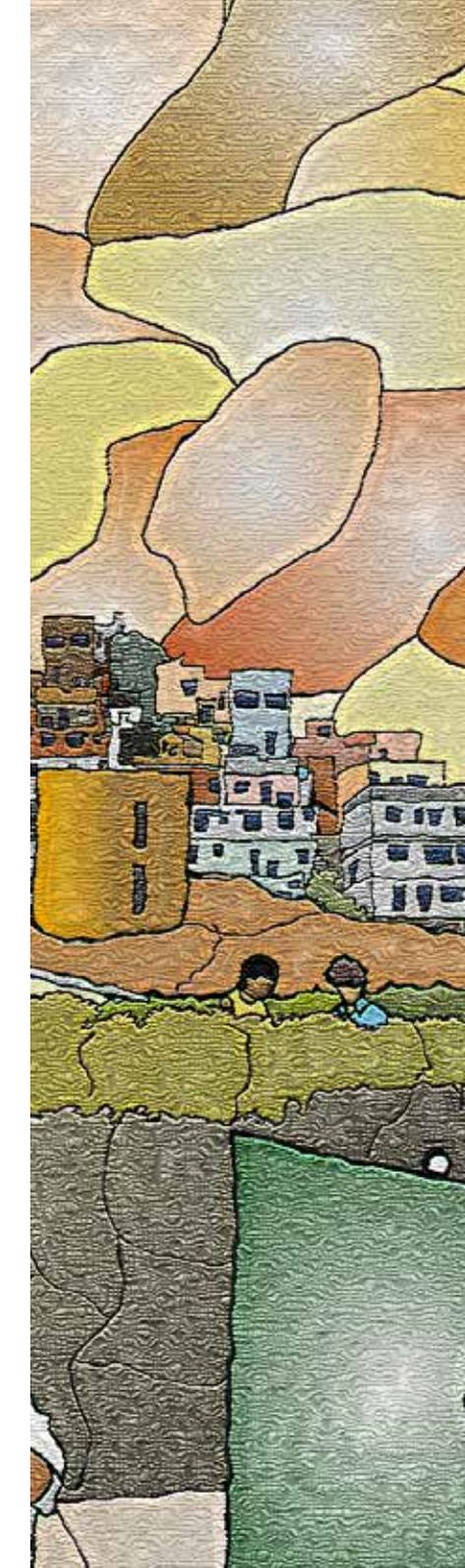
_____. Avaliação, ciclos e qualidade do ensino fundamental: uma relação a ser construída. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, p. 27-44, 2007.

Autoavaliação institucional: a participação da comunidade como desafio para a escola

Cristiane Aparecida Ferreira Passos Bueno¹
Julio Gomes Almeida²

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

² Doutor em Educação. Supervisor Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Docente da Universidade Cidade de São Paulo.



Introdução

Este artigo apresenta a discussão sobre algumas atividades desenvolvidas a partir do projeto “Autoavaliação institucional: a construção de indicadores que possibilitem o diálogo com as avaliações externas”, desenvolvido na EMEF Coelho Neto da Diretoria Regional de Educação São Mateus em parceria com o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, no biênio 2012/2013.

A realização desta pesquisa teve como objetivo investigar a possibilidade de desenvolvimento de um projeto de autoavaliação institucional com vistas à construção, pela escola, de indicadores de qualidade que permitissem o diálogo das avaliações da escola com as avaliações externas. Com isso, pretendeu-se buscar uma interface entre os resultados obtidos pelos diferentes mecanismos de avaliação que ocorrem na escola e estabelecer critérios que considerassem a voz dos educadores, pais, alunos e funcionários no processo de autoavaliação.

Desde 2009, a escola tinha como pauta de suas discussões as avaliações externas, não só devido à preocupação com a melhoria do desempenho dos alunos nestas avaliações, mas, principalmente, por elas serem utilizadas como referência na avaliação do trabalho desenvolvido na escola. A escola passou a se preocupar com as avaliações externas a partir da criação da Prova São Paulo, quando surgiu a informação de que os dados produzidos por meio desta avaliação seriam utilizados para compor um índice de avaliação da qualidade da educação no município, índice esse que seria utilizado para a concessão de bônus aos professores. Na ocasião, a escola passou a discutir se o desempenho dos alunos em uma avaliação pensada longe da escola poderia avaliar a qualidade da educação oferecida por ela. Estas discussões eram realizadas na escola durante os horários de formação e reuniões pedagógicas e passaram a nortear as discussões no momento de avaliar o trabalho da escola no final do ano.

Avaliação na escola: tensões e convergência

A busca por entender melhor o assunto nos levou a encontrar teóricos que vêm estudando essa questão e começamos a comparar diferentes visões sobre o conceito de qualidade da educação. Foi então que tivemos contato com o texto de Gatti (2006), que define a qualidade da educação oferecida nas esferas nacionais de escolarização. Para a autora:

Quando se analisam aspectos ligados à educação básica estamos tratando de aproximadamente 60 milhões de crianças e jovens que se acham matriculados em algum nível dessa educação, a grande maioria em escolas estaduais ou municipais. Num país de sistema federativo de governo, com três instâncias de decisões autônomas – União, estados, municípios -, heterogêneo ao extremo em condições sociais e culturais como o Brasil, este número pode nos dar uma ideia do volume de diferenciais a considerar quando se pensa analisar a qualidade desse ensino. Levando em conta que na década de noventa tivemos enormes avanços na incorporação de crianças e jovens no sistema escolar, ainda são preocupantes os patamares de qualidade a galgar. Mas, de quê estamos falando quando nos referimos à qualidade educacional? (GATTI, 2006, p. 3).

Um dos aspectos importantes que descobrimos ao buscar referências sobre qualidade da educação é que ocorrem na escola mudanças sucessivas envolvendo todos os segmentos ou, até mesmo, mudanças nas políticas educacionais que podem caracterizar a descontinuidade das ações pedagógicas e, por essa razão, uma escola necessita de um projeto compromissado com a realidade onde está inserida e também da produção de um instrumento próprio de avaliação, que aponte as reais necessidades da comunidade e estabeleça outros critérios que permitam considerar a posição dos diferentes segmentos da escola sobre a definição de um padrão de qualidade.

Usamos como referência de estudos sobre avaliação o Caderno de Estudos Temáticos produzido pelo Ministério da Educação,³ que contribuiu para uma melhor

3 Texto Referencial para Avaliação, Monitoramento e Acompanhamento – Caderno de Estudos Temáticos.

compreensão das práticas de avaliação adotadas pelo Departamento de Avaliação e Informações Educacionais, e buscamos maior ênfase nas definições conceituais de avaliação e monitoramento, tais como: avaliação e classificação, avaliações ex-ante, avaliações ex-post (classificadas pela temporalidade), avaliações de processos, avaliações de resultados, avaliações de impacto, avaliações internas, avaliações externas, avaliações mistas, avaliações formativas, avaliações somativas. Em destaque o documento aponta:

O DAIE entende a avaliação e o monitoramento como uma etapa imprescindível da gestão de seus programas. Para este departamento, a atuação conjunta com os gestores das áreas finalísticas da secretaria reveste-se de importância na medida em que potencializa a utilidade das avaliações, isto é, a incorporação de seus resultados na gestão dos programas, além de aprimorar o desenho das avaliações e a relevância das questões propostas por elas. Portanto, o tipo de avaliação privilegiado pelo DAIE é a formativa, aquela que pode efetivamente gerar resultados úteis à gestão das ações promovidas pela Secretaria. Esta escolha preferencial por avaliações formativas, porém, não exclui a possibilidade de realizar avaliações somativas, as quais também produzem resultados úteis aos gestores. (MEC/SECAD/DAIE, 2013, p. 12.)

Dentre os conceitos e definições sobre os tipos de avaliação estudados buscamos aproximar a proposta da pesquisa ao conceito que define e mais se aproxima do tipo de avaliação que queremos produzir na nossa escola. O referencial contribuiu também para um maior entendimento sobre as propriedades dos indicadores e, sobretudo, com relação à utilização e aplicabilidade desses indicadores no contexto e realidade da escola onde está sendo realizada a pesquisa. Sobre a definição de indicadores e suas propriedades:

Os indicadores possuem determinadas propriedades cuja análise revela o grau de acerto na sua elaboração e utilização. A validade corresponde ao grau de proximidade entre o conceito (por exemplo, infra-estrutura educacional) e a medida (por exemplo, número de escolas). Ao avaliar a validade de um indicador, deve-se testar em que medida ele é capaz de refletir com exatidão aquilo que se quer expressar por meio do conceito. A confiabilidade diz respeito à qualidade dos dados utilizados para composição do

indicador. Pode-se questionar a confiabilidade de um indicador se os dados utilizados são incompletos ou se a fonte é inadequada. Sensibilidade é a propriedade que informa sobre a capacidade do indicador de refletir mudanças significativas no fenômeno ao qual ele se refere. (MEC/SECAD/DAIE, 2013, p. 14).

Para Alavarse (2012) a avaliação do trabalho escolar deve incorporar outros fatores além dos resultados das avaliações externas, que “inclusive ajudaria a compreender esses resultados” (p.126). Na avaliação do projeto pedagógico, no final de 2011, a Unidade decidiu incluir a avaliação educacional como um dos eixos da formação na escola e, a partir das reflexões sobre esse tema nos horários coletivos, um grupo de educadores decidiu elaborar e propor o projeto de pesquisa em parceria com o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo - UNICID.

Para a realização da pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, e como procedimento de coleta de dados foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental. O trabalho de campo foi concretizado por meio de um questionário composto por questões abertas aos diferentes segmentos da escola e de observação participante. Além disso, participamos de reuniões semanais realizadas na escola.

Outros autores importantes no processo que se desenvolveu na escola foram Freitas et al. (2012), para eles a educação é um fenômeno regulado pelo Estado, sendo a escola uma instituição do Estado, como mostra o trecho seguinte:

[...] a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escola, denominada *avaliação institucional*, como do próprio sistema como um todo, a *avaliação de redes de ensino*. (FREITAS et al., 2012, p. 9).

A avaliação que despertou maior interesse foi a institucional. Sobre este nível de avaliação, Freitas et al. (2012) consideram que:

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola,

mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam além deste seu compromisso, so compromisso do Estado em relação à educação. (FREITAS et al., 2012, p. 36).

Um dos aspectos importantes a destacar é a afirmação dos autores sobre como uma escola necessitar de um projeto compromissado com a realidade onde está inserida e que a avaliação institucional pode ser um instrumento que aponte as reais necessidades da comunidade.

Os dados da pesquisa

Com esta parceria envolvendo a escola e a universidade e por meio das atividades desenvolvidas, percebemos que os questionamentos sobre a utilização apenas dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas na composição dos índices da qualidade da educação tinham bastante procedência. A elaboração e desenvolvimento do projeto de pesquisa possibilitou maior entendimento da questão e mudança do olhar sobre os resultados alcançados pelos alunos nestas avaliações. Embora esses indicadores sejam importantes, não poderiam ser os únicos, o que justificou a necessidade de estabelecer outros critérios que permitissem considerar a posição dos diferentes segmentos da escola sobre a definição de um padrão de qualidade.

Um dos desdobramentos importantes foi a instituição de uma dinâmica de discussão conversas sobre avaliação na escola que envolveu diferentes atores e promoveu a discussão do processo pedagógico com vistas a melhorar o ambiente de aprendizagem e convivência. Esse movimento se organizou em torno da proposta de construção de dispositivos de intervenção que possibilitassem transformar as práticas escolares, auxiliando nos processos formativos que se estabelecem na escola.

A pesquisa evidenciou algumas dificuldades para que fosse institucionalizado um processo avaliativo próprio articulando os diversos segmentos da escola. Neste sentido evidenciou alguns aspectos que podem indicar essa necessidade, onde se destacam os seguintes:

- a) Falta de orientação política no Sistema Municipal com vistas à autonomia da escola para pensar, desenvolver e avaliar o próprio trabalho. O período em que o projeto foi desenvolvido foi um período marcado por uma tendência de centralização da gestão do sistema ficando para a escola a responsabilidade de fornecer dados solicitados.
- b) Mudanças constantes dos quadros de profissionais que atuam na escola. No decorrer do projeto, a coordenação pedagógica foi trocada três vezes acarretando sempre prejuízos para o trabalho escolar. A interferência desta situação impactou o projeto que perdeu elementos entre a formulação e a aprovação e também entre o primeiro e segundo ano de sua execução. A interferência da rotatividade dos profissionais no trabalho escolar emergiu como questão complexa e que demanda investigação mais aprofundada.

Vale destacar que a troca de profissionais durante o desenvolvimento e mesmo durante o ano letivo é constante na rede pública municipal. Essa situação impacta negativamente no trabalho escolar e também teve forte impacto no desenvolvimento da pesquisa, que perdeu bons professores pesquisadores durante o seu desenvolvimento. No caso do trabalho escolar esse impacto relaciona-se tanto com os profissionais inseridos na dinâmica escolar e que deixam o processo quanto aos que chegam empenhados em transplantar práticas concebidas e desenvolvidas em outros ambientes, sobretudo quando se trata de práticas voltadas para a classificação e exclusão. (ALMEIDA; NHOQUE, 2014, p. 5).

- c) Dificuldade de envolvimento dos diferentes segmentos na tomada de decisões sobre o trabalho escolar. A legislação nacional e municipal, os registros da escola e a literatura que trata da participação indicam a participação da comunidade escolar como uma das condições para a garantia de uma escola de boa qualidade. Contudo, o projeto evidencia grande dificuldade para o envolvimento dos funcionários nas decisões da escola.
- d) Finalmente destacamos a questão do acompanhamento do trabalho escolar. Nas discussões sobre o envolvimento dos diversos segmentos no desenvolvi-

mento do trabalho escolar um dos itens que merece destaque foi o acompanhamento do trabalho escolar. Almeida e Nhoque (2014) mostram que “a necessidade de participação da família está muito presente nos discursos da escola, sobretudo dos professores e funcionários e também nos discursos sobre a escola, quer nos oficiais quer nos da academia” contudo chamam atenção para o fato de que é preciso atentar para o que se quer dizer quando se fala em participação na escola, como evidencia o trecho seguinte:

O trecho evidencia certa tensão no que se refere à participação da família na escola. Nos discursos da escola parece ser cobrado da família apenas o auxílio na resolução de problemas de indisciplina e violência escolar. Verifica-se também a tendência de entendimento da presença da comunidade na escola como mecanismo de controle dos recursos a ela destinado e do trabalho que efetivamente é realizado. Além destas duas tendências, é possível verificar uma terceira que é aquela que vê essa participação como possibilidade de formação política da comunidade.

68 Assim, o desenvolvimento da pesquisa deixou evidente que o envolvimento da comunidade constitui-se num grande desafio, sobretudo porque não há consenso sobre o que significa essa participação. Todos consideram importante e necessária a presença da comunidade na escola, porém um entendimento consensual sobre o papel que ela deve exercer no espaço escolar parece bem distante.

Considerações finais

No que se refere ao objetivo inicial da pesquisa: investigar a possibilidade de desenvolvimento de um projeto de autoavaliação institucional com vistas à construção, pela escola, de indicadores de qualidade que permitissem o diálogo de suas próprias avaliações com as avaliações externas, o processo indica que é possível, embora haja algumas dificuldades que precisam ser superadas.

A primeira delas refere-se à formação dos profissionais que atuam na escola. Para que a escola possa elaborar indicadores próprios de avaliação é preciso que seus

educadores dominem os conceitos que organizam esse campo e que haja no sistema uma política que valorize a autonomia das escolas.

Outra dificuldade enfrentada no processo de construção destes indicadores foi a rotatividade de profissionais. Aliás essa rotatividade interfere negativamente no trabalho pedagógico em geral. Nos dois anos de desenvolvimento desta pesquisa, a coordenação pedagógica foi trocada três vezes e, apesar da boa vontade das pessoas que chegavam, havia uma dificuldade concreta para colocá-las a par de tudo que já se havia estudado e discutido.

Vale destacar ainda, como dificuldade na elaboração destes indicadores, a exclusão dos funcionários dos processos relacionados às atividades de ensino e aprendizagem. Embora nos discursos e normas de funcionamento da escola muito se fale que os funcionários devem participar, de fato eles têm pouco espaço de participação. O envolvimento deste segmento evidenciou-se um grande desafio.

Contudo tratou-se de um processo muito interessante, que permitiu aos professores diretamente envolvidos o crescimento importante no que se refere à própria formação profissional. Outro aspecto importante foi a apresentação do universo acadêmico a estes professores. Em decorrência desta situação, foi amadurecida entre os participantes a possibilidade de continuarem envolvidos com a pesquisa por meio do ingresso em Programas de Mestrado em Educação.

Por fim, ficou evidenciado que promover a participação da comunidade na escola é um grande desafio, mas é um desafio que provoca crescimento, um desafio que vale a pena.

69

Referências

AÇÃO EDUCATIVA et al. (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Entrevista com o prof. Ocimar Munhoz Alavarse. Entrevista concedida a Julio Gomes Almeida. **Revista@mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_126-131.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2013.

ALMEIDA, J. G.; NHOQUE, J. R. Autoavaliação institucional: a mobilização da comunidade na definição de indicadores de qualidade. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014. p. 1-12.

FREITAS, Luis Carlos de et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GATTI, Bernardete. Avaliação e qualidade da educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO. 23.; COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 1. 2007. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Anpae, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2013.

MEC/SECAD/DAIE. **Texto referencial para avaliação, monitoramento e acompanhamento** – caderno de estudos temático. Disponível em: <<http://proeaprg.files.wordpress.com/2013/02/texto-de-maria-das-grac3a7as-ruas.pdf>>. Acesso em 17 dez. 2013.

Projetos na escola: algumas considerações e implicações

Jeane de Jesus Zanetti Garcia¹

¹ Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



Introdução

O presente texto é escrito com o objetivo de promover reflexão junto aos educadores nas diferentes esferas da Prefeitura do Município de São Paulo – PMSP, neste momento em que a Secretaria Municipal de Educação – SME está implantando o Programa Mais Educação São Paulo. Consideramos que a supervisão escolar tem um espaço privilegiado neste processo como implementadora das políticas públicas, podendo colaborar no processo de formação permanente dos educadores e, ao mesmo tempo, da sua autoformação. Busca, a partir da elaboração de alguns conceitos teóricos, refletir sobre como as Unidades Escolares poderão, na materialização desta proposta, orientar os educandos no desenvolvimento de pesquisas e apropriação do conhecimento.

Amparada nas disposições constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos documentos emanados do Ministério da Educação - MEC, com destaque para o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no Programa Mais Educação e nas diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e no Programa de Metas do governo Fernando Haddad (2013/2016), a Secretaria Municipal de Educação propôs o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Programa Mais Educação São Paulo, com foco na melhoria da qualidade da educação considerando:

1. **Qualidade social** do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento de um
2. **sistema democrático de gestão pedagógica**, aliado a um amplo
3. **sistema de formação de educadores** da Rede Municipal de Ensino e
4. planejamento de **atendimento à demanda**, em suas múltiplas faces, focadas na ampliação da Rede e na melhoria dos equipamentos. (SÃO PAULO, 2014, p. 6, grifos do autor).

Com este Programa, a Secretaria Municipal de Educação - SME busca consolidar a escola como centro produtor de cultura e investigação dos saberes e potencia-

lidades dos bebês, crianças, jovens e adultos, constituir uma política de formação de educadores em face às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, bem como a melhoria dos resultados obtidos nas avaliações internas e do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A reorganização do Ensino Fundamental em três ciclos propõe que o Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano, desenvolva ações pedagógicas nas quais a cognição e a ludicidade caminhem juntas e integradas, o ensino sistemático e problematizador do sistema de escrita alfabética, o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos e a garantia que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do Ciclo de Alfabetização assegurando respeito e direito às diferenças.

No segundo Ciclo, o Interdisciplinar, do 4º ao 6º ano, o desafio está na realização do trabalho articulado entre as diferentes áreas do conhecimento do currículo, na implantação e consolidação da docência compartilhada que pressupõe o planejamento e ação do conjunto dos professores especialistas e polivalentes e a abordagem interdisciplinar na organização da estrutura dos projetos.

Por fim, o Ciclo Autoral, do 7º ao 9º ano, busca a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizados por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria - TCA.

Dentre diversas ações e mudanças desencadeadas com o Programa Mais Educação São Paulo, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, muitas são as temáticas necessárias de serem debatidas com os educadores, pais e alunos. Nossa proposta é abrir o diálogo sobre a temática por acreditarmos que o currículo organizado por uma metodologia de projetos é um aporte fundamental para avançar na dimensão do currículo interdisciplinar, multidisciplinar e, quiçá, transdisciplinar.

Outro aspecto fundamental na defesa do trabalho com projetos na escola diz respeito à prática de pesquisa na escola como uma forma de desenvolvimento do espírito de pesquisa e investigação, elementos permanentes da prática pedagógica, estimuladores da aproximação de crianças, jovens e adultos ao conhecimento.

As mudanças propostas para a Educação na Cidade de São Paulo, por meio do Programa Mais Educação São Paulo, exigem, de nós educadores, o exercício de

recuperar os saberes já instituídos, bem como, no processo, tornarmo-nos autores, contribuindo para ampliação do debate e a consolidação do Programa.

O conceito de projeto é amplo, polissêmico e no contexto educacional o usamos para designar diferentes ações. Nosso desafio, neste breve texto, é a construção de uma “compreensão aproximada” ou um “olhar comum” sobre alguns significados de projeto que são estruturantes do Programa Mais Educação São Paulo que vamos implementar nas Unidades Escolares.

Quando analisamos a literatura educacional encontramos diversas formas de nomear e classificar os projetos que se desenvolvem nos contextos educacionais e, a partir de diferentes literaturas, faremos uma proposição a fim de colaborar com o debate.

Nosso intuito é iniciar a conversa partindo do conceito mais amplo de projeto. Segundo Nogueira (2005, p.138), “[...] a palavra projeto origina-se do latim *projectu*, lançado para diante, e se refere a idéia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro: plano, intento, desígnio, empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema.”

O significado proposto por Nogueira para projeto pode ser apreendido e tomado por nós como uma referência, no entanto, carece ser adjetivado para atender às diferentes dimensões e ações no contexto educacional, configurando conceitos diferenciados: Projeto Político-Pedagógico, Projeto Complementar ou de Enriquecimento Curricular, Projeto de Trabalho ou Didático e Projeto Colaborativo de Autoria ou de Intervenção Social.

Projeto Político-Pedagógico - PPP

Muitos são os autores que se dedicaram a conceituar o significado de Projeto Político-Pedagógico – PPP como Vasconcelos (2000), Libâneo et al. (2003), Gandin (2008) e Veiga (1995). Numa síntese das diferentes concepções, podemos dizer que o PPP é o plano global da escola, um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade. Sua construção permite o encontro, a participação, a reflexão e o debate entre os diferentes segmentos da escola sobre a realidade.

Vasconcelos (2000) propõe conceituar o PPP:

[...] como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. (VASCONCELLOS, 2000, p. 28).

Para tanto, ao realizá-lo, a escola deve considerar os dispositivos legais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Decreto nº 54.452 de 10/10/2013 que institui o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo, Decreto nº 54.454, de 15/10/2013, que estabelece normas complementares e diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades e demais diretrizes legais. Para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a SME publicou a Portaria nº 5.941, de 15/10/2013, que oferece os elementos para sua composição.

Propõe que as Unidades Educacionais realizem um estudo diagnóstico da comunidade e do espaço onde está inserida a escola, construam o perfil sociocultural das crianças, jovens e adultos matriculados na Unidade Educacional e das respectivas famílias e a sua correspondência com os indicadores de desenvolvimento da região; o perfil sociocultural da equipe de profissionais da Unidade Educacional e a indicação de como potencializar os saberes da equipe para a melhoria das condições de atendimento à comunidade escolar; o mapeamento dos equipamentos de saúde, esporte, lazer e cultura da região e a indicação da articulação das ações com a Unidade Educacional.

No que diz respeito à proposta curricular, a SME propõe que as Unidades Educacionais realizem a síntese das análises do aproveitamento e desenvolvimento das aprendizagens dos educandos de acordo com as avaliações internas e externas; estabeleça metas de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos a partir da relação estabe-

lecida com as metas para o Sistema Municipal de Educação e Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica- Ideb; estabeleça as prioridades e objetivos educacionais que atendam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e as levantadas no estudo diagnóstico da comunidade; as normas de convívio da Unidade Educacional; o estabelecimento de articulações locais com os equipamentos sociais visando à garantia do direito de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos; as estratégias de atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento a altas habilidades/superdotação; o plano de gestão e organização, indicando as ações que garantirão as condições para o atendimento de qualidade à comunidade escolar; o plano de implementação da Proposta Curricular e os projetos de ação para as atividades curriculares desenvolvidas no contraturno escolar.

A construção do PPP pelas Unidades permite, como afirma Veiga (2006):

[...] que a escola seja palco de inovação e investigação e torne-se autônoma [...] realize a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação. Precisamos reconstruir a utopia e, como profissionais da educação, refletir e questionar profundamente o trabalho pedagógico que realizamos até hoje em nossas escolas. (VEIGA, 2006, p. 31).

76

Projeto Complementar ou de Enriquecimento Curricular

No Brasil, desde meados do século XX, alguns educadores como Teixeira (2000), Ribeiro (1995), Arroyo e Abramowicz (2009) e mais recentemente Moll (2012 e 2013) corroboram para o estabelecimento e ampliação do debate sobre a educação integral no Brasil.

No ano de 2010, com o estabelecimento do Programa Mais Educação, proposto pelo Ministério da Educação – MEC, volta a ter força a ideia da construção de políticas públicas de educação com foco na ampliação da jornada dos alunos na escola, cuja principal finalidade segundo o art. 1º do Decreto 7.083, de 27/01/2010, é “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência

de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante a oferta de educação básica em tempo integral”.

O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Programa Mais Educação São Paulo busca a permanência do aluno na escola por um tempo mínimo de 6 horas diárias. A proposta é que a ampliação do tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens na escola possa contribuir para a melhoria das aprendizagens e para a qualidade social da educação.

Tal proposição implica em reorganizar os tempos, espaços e currículo na Unidade Educacional, bem como reconhecer a Cidade como espaço educador, compreendendo que várias instituições sociais como a família, os centros de saúde, de cultura e lazer, os movimentos sociais, dentre outros são também responsáveis pela educação dos alunos e dos cidadãos.

Já não se trata de escolas e de sala de aula, mas de todo um conjunto de locais em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de “estudo”, de “trabalho”, de “recreação”, de “reunião, de “administração”, de “decisão”, de vida e convívio no mais amplo sentido deste termo. A arquitetura escolar, deve assim, combinar aspectos da “escola tradicional” com os da “oficina”, do “clube” de esportes, de recreio, da “casa”, do “comércio”, do “restaurante”, do “teatro”, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais. (TEIXEIRA, 1961, p. 197).

Neste sentido, os Projetos Complementares ou de Enriquecimento Curricular são aqueles que ocorrem no período oposto ao que o aluno frequenta as aulas regulares, favorecendo situações de vivências e aprendizagens, proporcionando-lhes o convívio com o esporte, a cultura, manifestações artísticas, experimentações no campo da ciência e das vivências sociais e também situações de apoio pedagógico complementar.

O Projeto Complementar ou de Enriquecimento Curricular deve compor o Projeto Político-Pedagógico, em consonância com os preceitos da sua construção, também atender às necessidades dos alunos, a partir de uma análise crítica da realidade,

77

das possibilidades e das potencialidades da Unidade Educacional. A Portaria SME nº 5.930, de 14/10/2013, nos oferece parâmetros de como defini-los e organizá-los.

Na Rede Municipal de Ensino, além de projetos de interesse dos alunos e da escola poderão integrar as atividades curriculares desenvolvidas no contraturno escolar, os programas e projetos já existentes como Laboratórios de Informática Educativa, Salas de Leitura, Recuperação Paralela, Bandas e Fanfarras, Esporte Escolar, Xadrez, Nas ondas do rádio, Aluno Monitor, os Projetos desenvolvidos por especialistas dos CEUs² e outros oferecidos por diferentes esferas governamentais.

Para a organização dos Projetos Complementares ou de Enriquecimento Curricular, é fundamental que os gestores e professores promovam um diálogo aberto e permanente com os educandos, as famílias e a comunidade, com vistas a superar o modelo diretivo que ainda se encontra arraigado na escola brasileira, onde os projetos são apresentados aos alunos e comunidade e, raramente, são construídos com os interessados.

Ainda em relação aos Projetos Complementares ou de Enriquecimento Curricular, destacamos como pode ser valorosa a contribuição da Cidade como espaço de lazer e conhecimento: compreender sua identidade cultural, conhecer sua história, se apropriar de espaços como praças, ruas, bibliotecas, teatros usufruir de seus bens e serviços são situações onde os alunos, sujeitos deste processo, vivenciam sua cidadania. Tais experiências podem oferecer aos alunos uma série de atividades que estão além das áreas de conhecimento, oferecendo à escola a possibilidade de organização do currículo por meio de Projetos Interdisciplinares.

Projeto de Trabalho ou Projeto Didático

A proposta de trabalhar com Projetos na escola pode ser considerada como uma possibilidade de intervenção curricular e tem como um dos pressupostos fundamentais superar a fragmentação do conhecimento imposto pela sociedade e ciência moderna e favorecer a aprendizagem a partir da diversidade e não das características ou déficit dos alunos.

² Os Centros Educacionais Unificados - CEUs possuem espaços destinados à Arte, Cultura e Esportes que contam com profissionais especialistas.

Podemos dizer que é uma metodologia que busca levar em conta o que acontece fora da escola, as transformações sociais e os saberes, a enorme produção de informação que caracteriza o momento atual de produção do conhecimento.

O trabalho por projeto pode se constituir em exigência que se apresenta para ressignificar o conhecimento e para inovar a prática docente. Sua aplicabilidade carece da reorganização dos tempos e dos espaços escolares para tornar a escola também geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdos. De acordo com Morin (2000), a escola ainda hoje:

[...] ensina a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor e não recompor; a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, 2000, p. 15).

A interdisciplinaridade pressupõe um trabalho integrado com as áreas de conhecimento do currículo, na garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto de conhecimento na perspectiva dos diferentes componentes curriculares.

O trabalho com projetos deve favorecer a participação dos alunos na decisão da temática, para eles se envolverem no processo de planejamento da própria atividade, a fim de que o processo de pesquisa tenha sentido e sejam utilizadas diferentes estratégias. Esse modelo ajuda os alunos a tornarem-se mais flexíveis, reconhecer o outro e compreender o seu próprio entorno pessoal e cultural.

A SME propõe uma metodologia para o desenvolvimento conceitual de projetos que conta com sete etapas no documento Programa Mais Educação São Paulo - Subsídios para a Implantação (2014):

1- O passo inicial está na problematização da realidade. Todo projeto nasce de questões significativas. Nasce de questões corajosas, amplas, éticas, humanizadoras, questões de justiça, de criatividade, de democracia, de li-

berdade. São esperançosas e utópicas. Elas povoam o universo de preocupações de alunos e professores. São questões que tocam a todo o mundo e não só à cidade ou ao país.

2. Busca coletiva do saber que o aluno já traz. É por aí que a escola entra na vida de significados dos alunos e do saber local. É a partir deles, o saber do aluno e o saber local, que se articulam os saberes universais com seus significados. O Projeto Político-Pedagógico da escola ganha história quando cada professor descobre, ao vivo, a rede de significados, os conhecimentos, as motivações dos alunos e da comunidade local.

3. A terceira fase de um projeto pode se desmembrar na pergunta: quem já pensou nisso antes? O que já foi feito, qual a história do problema e que soluções foram dadas? Agora entra-se na fase da pesquisa. Leituras, entrevistas, pesquisas em ambientes tecnológicos, visitas a museus, arquivos, locais de cultura, família, bairro, órgãos públicos. É aqui que se definem com os grupos as regras de funcionamento, como prazos, resultados esperados, responsabilidades, as categorias de avaliação. Com os alunos e a partir deles. Tudo feito no início do trabalho, mesmo que ajustes possam acontecer no decurso como forma de organização necessária.

4. Quais as soluções e quais os parceiros que podem ajudar? Aqui os recursos, as dificuldades, os prazos, os instrumentos são levantados, no sentido de viabilizar encaminhamentos. Alianças, pactos, cobranças, senso de tempo e realidade se levantam entre os pesquisadores – e alunos, a escola, os responsáveis e professores buscam as soluções. As redes sociais neste momento são ricos instrumentos de pesquisa e mobilização.

5. Sínteses, fichamentos, dados, históricos, análises bibliográficas, pesquisas de opinião, documentação fotográfica, filmagens, roteiros de teatro, materiais artísticos, articulam-se entre alunos e professores, com os grupos de trabalho para construir a proposta de intervenção social: momento de apresentação de síntese primeira no caminho da proposta.

6. Neste momento já se pode ensaiar a primeira apresentação pública do projeto para a classe para ser submetido ao conjunto dos pesquisadores e projetistas. É momento de verificar inconsistências, melhorias e receber contribuições externas. É momento de avaliação para a aprendizagem.

7. A arte final do trabalho – quase sempre em múltiplas mídias – então é feita para ser publicada. As publicações dos projetos supõem um momento de gala da escola. Sua apresentação pode ser feita nos ambientes amplos da escola que extrapolem a sala de aula, indo ao pátio, às quadras; indo a outros espaços do bairro, como o supermercado, o posto de saúde, a subprefeitura, a escola de samba, as igrejas entre outros. Há mesmo possibilidade de que os trabalhos de projetos sejam partilhados com outras escolas do bairro, da cidade ou de outro país. É comum. O clima de festa com que se encerram tais trabalhos é parte essencial dos resultados, clima quase sempre presente em trabalhos com significados para toda a escola. (SÃO PAULO, 2014, p. 83).

Ainda em relação aos projetos, destacamos o princípio da docência compartilhada que pressupõe o planejamento conjunto dos professores especialistas / professores do Ensino Fundamental II e do professor polivalente / professor de Educação Infantil - Ensino Fundamental I, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico - PPP de cada Unidade Educacional, articulados pelo coordenador pedagógico, de forma que o trabalho de um não se sobreponha ao do outro – eles se complementam. Docência compartilhada é marcada pela corresponsabilidade dos professores do Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) no planejamento dos cursos, na organização da estrutura dos projetos, na abordagem interdisciplinar das diferentes atividades de sala de aula, no acompanhamento e avaliação das dinâmicas de aprendizagem do grupo-classe e dos estudantes individualmente – fora ou dentro do espaço da sala de aula.

A interdisciplinaridade implica em uma mudança de atitude epistemológica e metodológica na prática pedagógica e, em consequência, transforma o processo de ensinar e aprender entre professor(es) e estudante(s) no contexto escolar, não como qualquer prática que se pode aplicar, mas como abertura para uma nova forma de pensar e agir, aventurando-se para conhecer outros componentes curriculares.

Por fim, trabalhar por meio de projetos e interdisciplinarmente confere autonomia e mobilidade ao currículo, ao organizá-lo em torno de um objetivo comum, compartilhado entre os professores, visando propiciar a aprendizagem por meio de esforços coletivos que vão se constituindo durante o percurso.

Projetos de Intervenção Social ou Trabalho Colaborativo de Autoria

O Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA é uma proposta do Programa Mais Educação São Paulo que objetiva concretizar as proposições do último Ciclo do Ensino Fundamental, o Ciclo Autoral. A proposta do TCA deve ser iniciada no 7º ano, conduzida por professores coordenadores no processo de construção, e será concluído no 9º ano.

O TCA se constitui como uma possibilidade de intervenção no mundo. Desta forma, as temáticas do TCA serão aquelas que buscam a transformação da realidade excludente onde a Unidade se insere, na busca de consolidar a construção de uma vida melhor na comunidade.

Podemos considerar que o TCA se constitui num projeto de pesquisa que tem por objetivo a obtenção de conhecimentos sobre determinado problema, questão ou assunto. O desafio neste processo é aproximar os alunos do diálogo sobre ciência e pesquisa, pesquisa e métodos, pesquisa e o cotidiano, desenvolvendo o olhar curioso e reflexivo que caracteriza a ação pesquisadora.

No documento Programa Mais Educação São Paulo – Subsídios para a Implantação, a elaboração do TCA é concebida como sistematização dos projetos e pesquisas realizados ao longo do Ciclo Autoral e idealizada como forma de devolutiva à problematização da comunidade local, deve levar em consideração:

1. A formação da identidade só é possível com o outro, de tal modo que o indivíduo torna-se um ser social, com obrigações éticas e morais, em um processo constante de desenvolvimento da responsabilidade consciente e ativa;

2. A permanência no mundo de forma consciente significa saber intervir e não apenas constatar;

3. A participação compreende aprender de forma compartilhada, superando a ideia de participação concebida como a soma de participações individuais. (SÃO PAULO, 2014, p. 80).

Neste sentido, não se trata apenas de elaborar com os alunos um exercício de sistematização de projetos, como uma mera técnica de aprender. A construção de um projeto como atividade pedagógica, no interior da reorganização curricular, deve considerar determinados passos e conceitos para que haja unidade de propósitos, consistência nas ações, sentido comum nos esforços de cada um e resultados de aprendizagem e cidadania de todo o sistema escolar.

Pesquisar diz respeito à capacidade de produzir um conhecimento adequado à compreensão de determinada realidade, fato, fenômeno ou relação social. Na educação escolar, a pesquisa também assume a capacidade de criar os meios necessários ao estabelecimento de novas interações, mediações e modificações de contextos que envolvem os sujeitos do ensino e os sujeitos da aprendizagem. (MEKSENAS, 2002. p.22).

Desta forma, há a necessidade de atribuir ao saber por eles produzidos perspectivas políticas, estéticas, éticas e afetivas. Além disso, os projetos devem estar marcados por rigor científico próprio de cada área do conhecimento que foi acionada para lhe dar consistência epistemológica.

Sabemos que os problemas do mundo são de ordem econômica, política, cultural e ética. Seu tratamento transcende as políticas imediatas, só sendo compreendido por um tratamento humanista, filosófico e transcultural. A diversidade, o respeito às minorias, o tratamento da liberdade e da justiça são as bases do olhar curricular sobre os projetos de intervenção e de autoria coletiva.

Neste contexto, oferecer possibilidades genéricas e uniformes não contribui para a resolução dos problemas apontados pelos alunos. Assim, da mesma forma, como propomos aos alunos atuarem sobre os problemas, por meio da construção de proje-

tos, faz-se necessário que nós educadores também possamos criar projetos de forma a nos aproximarmos das Unidades Educacionais e construirmos com elas alternativas de mudança.

Referências

ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete. **A reconfiguração da escola**: entre a negação e a afirmação de direitos. São Paulo: Papyrus, 2009.

BARBOSA, Maria C.S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma-reformar o pensamento. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A.(Org). **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídio para implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

Desafios para a educação do século XXI: humanização e libertação a partir das contribuições de Paulo Freire

Edson Fasano¹

¹ Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP. Diretor de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Docente e Coordenador do Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo.



Introdução

O presente texto apresenta reflexões sobre alguns desafios para a educação do século XXI. Esse tema é fundamental para a escola que se delinea em tempos do que se tem denominado de “sociedade líquida”.

Profeticamente, se estabelece o desafio de fundamentar a práxis no binômio: humanização e libertação. Leonardo Boff, hoje bastante dedicado às discussões ambientais, afirma que os nossos olhos enxergam a partir do local em que pisam os nossos pés. Em outras palavras, nenhuma reflexão possui um estatuto de neutralidade. Pelo contrário, nossas falas são profundamente intencionais, logo, ideológicas.

Procura-se fundamentar as reflexões desse artigo no pensamento fenomenológico desenvolvido por Paulo Freire, educador latino-americano. Compreende-se ser Freire um educador das “periferias”, e não apenas brasileiro, pois a sua experiência no exílio, no Chile de Allende, em Guiné-Bissau, entre outros, foi fundamental para a educação libertadora. É preciso descentrar o pensamento hegemônico, reconhecer a especificidade do olhar a partir da periferia. Para o autor, a libertação jamais virá por meio do opressor, mas será construída pelos oprimidos, mediatizados pelo mundo.

Freire (2000) apresenta a importância da prática pedagógica se constituir a partir do binômio dialético de humanização e libertação que se expressa na denúncia e no anúncio do mundo e da vida. Considera que um dos desafios fundamentais da educação é não render-se ao presentismo, mas pensar a historicidade humana. Isso significa a vivência de uma prática profética, não em sua dimensão estereotipada, mas da capacidade de análise do presente e da construção da utopia do amanhã. Nossos alunos e nossos educadores precisam sonhar o sonho possível.

Compreende-se o conceito de denúncia no currículo escolar como a realização de uma análise do contexto educacional, social e histórico no qual a escola está inserida e que o conhecimento ali produzido está diretamente articulado. O anúncio refere-se à constituição da escola, bem como a cultura escolar como espaço favorece-

dor dos sonhos possíveis, em que o conhecimento e as diferentes dimensões culturais constituam-se como categorias articuladoras dessa utopia.

Não se pretende apresentar qualquer receituário ou técnica de abordagem pedagógica, mas estabelecer um diálogo em que se possa problematizar a cultura escolar hegemônica. Para tanto, sem o desejo de reproduzir o pensamento freireano, procura-se recriá-lo, considerando parte do contexto pedagógico do século XXI.

Desde os primórdios da história, os seres humanos procuram responder as questões existenciais, bem como as voltadas à produção material e simbólica do seu estar no mundo, além da constituição de seus mundos. Na perspectiva de estar no mundo e (re)produzir o mundo e novos mundos, a educação se constituiu como um processo fundamental em que as diferentes gerações procuraram cultural e historicamente humanizar-se.

Segundo os conceitos desenvolvidos por Paulo Freire, o ser humano é um ser inacabado, que nasce condicionado a humanizar-se, mas cujo processo se efetiva no decorrer da vida, por meio da cultura e da história.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. (FREIRE, 2005, p. 32).

A preocupação com a educação formal tem acompanhado a civilização moderna na medida em que o desenvolvimento tecnológico tornou mais complexo os processos de produção e a divisão social do trabalho, especialmente em uma sociedade multifacetada e organizada em classes sociais, cuja distribuição dos bens materiais e simbólicos se constitui de forma tão desigual.

O século XXI tem apresentado marcas muito complexas de um “novo” mundo que se desenha desde o século XX, que o historiador britânico Eric Hobsbawm²

² Eric Hobsbawm (1917-2012), historiador britânico, considerado um dos principais intelectuais marxistas do século XX.

tão perspicazmente identificou como o breve século XX, em sua célebre obra *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 -1991*. Ao analisar o século passado, Hobsbawm afirmou tratar-se de um período de catástrofe, uma vez que, em nome de uma hegemonia política e econômica, as nações realizaram verdadeiros genocídios, em uma clara desvalorização do indivíduo e da dignidade.

Paulo Freire, em *Educação para a Prática da Liberdade*, chama a atenção para características e desafios em momentos de mudanças temporais, especialmente para sociedades em transição (título do primeiro capítulo do referido livro), como a do século XXI.

A fim que possa perceber as fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valores emergentes, em busca de afirmação e plenificação, e valores do *ontem* em busca de preservação. (FREIRE, 1967, p. 45, grifo do autor)

Identificamos uma sociedade em transição quando as respostas construídas pela humanidade, até então, já não são mais suficientes para atender as demandas colocadas pelo seu tempo. Por outro lado, o novo tempo que se desenha, ainda não conseguiu estruturar novos paradigmas.

Um dos principais indicadores em relação às transformações temporais encontra-se na educação. É por meio da educação que as sociedades procuram perpetuar e recriar a sua existência simbólica, seus valores e conhecimentos. Em tempos de profundas transformações sociais e culturais, os processos pedagógicos, a cultura escolar e seus currículos podem ser caracterizados como mecanismos de resistência e negação de novas identidades. Dessa forma, o espaço escolar, torna-se potencialmente violento.

Em tal contexto, o problema que se apresenta para a nossa reflexão volta-se a compreensão das contribuições que podemos buscar na epistemologia construída por Paulo Freire, que ajudem a criar novos caminhos que permitam responder a alguns desafios desse novo século para a construção de uma educação voltada à vocação ontológica do ser mais.

Desenham-se duas hipóteses para responder ao presente problema que não são antagônicas, mas complementares. A primeira se refere às características das sociedades centradas no consumismo que procuram a todo custo destituir valores e instituições sociais que estimulem a construção de sonhos e utopias, para além do prazer imediato. A segunda se refere ao fato de que a educação escolar, de forma geral, desenvolve um currículo formal, inflexível, que retira a curiosidade epistemológica dos alunos, em relação aos conteúdos trabalhados. Tal currículo apresenta um conceito limitado em relação à linguagem, desarticula-se da própria identidade humana na medida em que isola a palavra do mundo.

A concepção de mundo considerada não está limitada a sua materialidade imediata, mas também à historicidade humana, bem como à imaginação.

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência de reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua. (FREIRE, 2001, p.102).

Defende-se a ideia de que um currículo humanizador é eminentemente libertador, para tanto, necessita se fundamentar no que Freire denominou como palavra autêntica. Para a educação libertadora não é possível separar ser humano e linguagem, pensamento e metáfora, imaginação de criação e leitura de mundos.

Para a elaboração de tais reflexões, escolheu-se três obras fundamentais de Paulo Freire: *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido* e *A importância do ato de ler*. Definiu-se os conceitos de palavra (linguagem) e mundo, como categorias para a análise proposta.

Etimologicamente, o mundo (kosmos) caracteriza-se como ordem, como harmonia. Nessa perspectiva, a linguagem é a forma humana de ordenamento do pensamento, logo da constituição do(s) mundo(s). Paulo Freire fundamentou a pedagogia da libertação, na busca da leitura do mundo, objetivando uma ação trans-

formadora, criadora. O exemplo da alfabetização de Angicos (1963)³ é singular, nesse sentido.

A palavra como arte da denúncia

O cotidiano escolar é marcado por relações de grande complexidade, mas que se constituem em uma cultura escolar que procura naturalizar tais relações, centrando-se, muitas vezes, no senso comum, não havendo espaço para dúvida, ou mesmo para a problematização.

Em uma entrevista concedida por Paulo Freire, em 1994, ao Movimento de Defesa dos Favelados, o educador afirmou ao padre Patrick Clarke, que a naturalização da cultura caracteriza-se como uma das estratégias para a acomodação dos sujeitos à ordem estabelecida. Diante de tal fato, afirmou ser necessário que estejamos duvidando de tudo aquilo que nos parece óbvio.

A dúvida, a pergunta, a elaboração de um problema, são estratégias importantes para a tematização do cotidiano escolar e suas complexas relações. Não basta constatar fatos ou situações pedagógicas isoladas, é necessário analisá-las a partir de seus contextos. Somente dessa forma se concretiza a arte da denúncia.

Muitos problemas são constados pelos educadores no desempenho do seu ofício. Destes, escolheu-se três, em razão do destaque atribuídos a eles pelos educadores, bem como pelos seus sindicatos:⁴

1. Grande dificuldade de convivência no espaço escolar entre os educandos e entre educandos e educadores, com a presença de atos violentos, bem como intolerância às diversidades étnico-culturais;
2. Desinteresse pelos conteúdos veiculados pelas disciplinas escolares (perda da curiosidade epistemológica?);
3. Não cumprimento por parte do alunado de atividades necessárias ao desenvolvimento escolar, tais como realização de leituras, produção de atividades solicitadas, etc., tendo como consequência dificuldades nos aprendizados.

Em 2004, tive a oportunidade de participar em San Thiago de Compostela, representando a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de um encontro para a Cultura de Paz. Esse encontro reuniu educadores das diferentes regiões da Espanha para refletir sobre a influência dos meios de comunicação na construção de uma sociedade violenta. Na abertura, uma educadora da região da Galiza relatou consternada que, logo após o atentado realizado na Espanha em 2004, foi decretado pelo governo espanhol luto oficial. Os educadores da escola em que atuava essa professora reuniram os alunos para comunicá-los sobre a suspensão das aulas em razão do luto. Afirmou a professora que ainda em lágrimas, ao realizar o comunicado, ficou indignada com a reação dos alunos, que começaram a gritar e comemorar a suspensão das aulas. “- O que está acontecendo com os nossos alunos? Estão desumanizados?” Perguntou indignada essa professora.

A partir desse relato e da minha experiência como educador brasileiro, latino-americano, parece existir uma grande semelhança entre muitos problemas vividos, nos diferentes sistemas de ensino, que nos aproximam de um mesmo modelo social, desencadeado a partir das políticas neoliberais e de um paradigma hegemônico de globalização.

Considero que a tematização do cotidiano escolar envolve a análise do contexto social em que a escola encontra-se inserida. O paradigma emergente nas sociedades

³ A experiência da alfabetização de adultos, coordenada por Paulo Freire em Angicos – Rio Grande do Norte, em 1963, é relatada no livro Educação como prática da liberdade. Neste projeto, Freire desenvolveu Círculos de Cultura, objetivando o levantamento do universo vocabular dos educandos. Nesse processo, as metáforas e as palavras autênticas, palavras não isoladas, foram fundamentais.

⁴ O SINESP (Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo) publica anualmente um documento denominado Retrato da Rede, que relata a leitura dos diretores e supervisores escolares sobre os principais problemas da educação municipal de São Paulo.

do século XXI tem demonstrado a necessidade de compreendermos que a localidade como foco de estudo possibilita que estejamos também estudando a globalidade, pois o local guarda em si o global e, dessa maneira, não devemos ter como pretensão a realização de generalizações, mas de estudos que nos permitam analogias.

Não poderei aqui realizar com profundidade uma discussão sobre as transformações sociais, implementadas no século XX, tão brilhantemente estudadas pelo historiador britânico Eric Hobsbawm, mas alguns indicativos.

Especialmente após a Segunda Grande Guerra Mundial, observamos que o capitalismo construiu para si uma nova roupagem, obviamente sem alterar a sua essência. Essa nova roupagem ficou mais claramente exposta a partir dos governos de Thatcher na Inglaterra e do Reagan nos EUA, com a concretização de políticas neoliberais, em que os conceitos de espaço público e do papel do Estado foram fortemente ressignificados, objetivando a constituição de sociedades “globalizadas”, a partir da “universalização” da lógica consumista, individualista e instantânea, que valorizasse a volatilidade do capital.

Com tais ações, o espaço público, como lugar de engajamento duradouro, de constituição do sujeito coletivo, como espaço de garantia dos direitos, se reconstitui como local para encontros casuais e passageiros, voltados ao atendimento dos “prazeres” individuais do sujeito consumista. Ocorre uma desterritorialização dos sujeitos coletivos. O direito do cidadão passa a limitar-se como o direito do consumidor.

Nesse contexto, efetiva-se simbolicamente a destituição do(a) outro(a), pois o reconhecimento da existência da outra pessoa, na relação social, constitui-se como um limitador para os negócios do consumo cotidiano. Reconhecer a *outridade* leva-nos a reconhecer as nossas próprias singularidades, bem como a dos outros, consequentemente, as responsabilidades para conosco, com os outros e com o mundo.

O “Outro” e a “Face” são nomes genéricos, mas, em todo encontro moral localizado no coração do mistério da “lei moral dentro de mim”, cada nome representa apenas um ser – apenas um, nunca mais que um: um

Outro, uma Face. Nenhum nome pode ser colocado no plural, no outro extremo da redução fenomenológica. A outridade do Outro é equivalente a sua unicidade; cada Face é uma e única, e sua singularidade desafia a impessoalidade endêmica da norma. (BAUMAN, 2011, p. 49).

É importante explicitar que, na lógica do capitalismo consumista, o estabelecimento do individualismo corresponde não apenas à destituição do sujeito coletivo, mas à própria negação da individualidade. Individualidade não como sinônimo de individualismo. O ser humano é um ser histórico e cultural, sendo assim a sua individualidade também se constitui pelo outro, pela cultura, pelo tempo. Para a prática individualista do consumismo, o outro, a história e a cultura se constituem como elementos limitadores ao prazer individualista do consumo.

A ressignificação e o esvaziamento das “bandeiras” defendidas pelos militantes de defesa dos direitos humanos se constituem em outra estratégia dos neoliberais que tem afetado diretamente as sociedades contemporâneas.

Durante a primeira metade do século XX, filósofos positivistas como Émile Durkheim escreveram sobre a importância de a sociedade estabelecer um sistema de regulação normativa para que o convívio social se efetivasse. As críticas apresentadas, a partir de então, se estabeleceram, pois em uma sociedade organizada em classes sociais essa regulação normativa estabelecia-se como um processo de coerção sobre as classes oprimidas, bem como sobre as individualidades.

O neoliberalismo, aproveitando-se das críticas ao sistema coercitivo moderno, procura efetivar a completa desregulação normativa, substituindo-a pela estimulação ao consumo e ao prazer individualista, em que o ter se constituiu como a legitimação de todo objetivo humano.

No cenário desregulamentado e privatizado, centrado em preocupações e buscas consumistas, a responsabilidade sumária das escolhas – pela ação que segue a escolha e pelas consequências dessas ações – é lançada em cheio nos ombros dos atores individuais. Como Pierre Bourdieu já assina-

lou duas décadas atrás, a coerção vem sendo substituída pela estimulação [...] (BAUMAN, 2011, p.56).

Conforme nos alertou Zygmunt Bauman, as consequências da substituição da regulação social pela liberação da conduta humana, estimulada exclusivamente pelo mercado, junto com a privatização da sociedade e o estabelecimento do conceito de Estado Mínimo, gerou a intensificação de conflitos individuais e antagonismos abertos, acompanhados da redução de políticas públicas voltadas ao bem comum.

A escola como espaço público, não necessariamente estatal, passou a caracterizar-se como o espaço dos encontros casuais, sendo afrontada em seu princípio moderno com valores de perenidade e voltada a uma formação inflexível. De forma geral, a escola procura estabelecer normas disciplinares centradas no conceito moderno de regulação social e se confronta com crianças e jovens fortemente estimulados pela sociedade de consumo a inclinações egoístas, prontos a defender a todo custo o seu “direito” de consumidores.

As práticas curriculares escolares, marcadas pela ciência moderna, continuam propondo os conteúdos escolares de forma estanque e distanciada da existência humana, fundamentando-se no conceito de universalização do conhecimento, de generalizações, paradigmas que já não constituem mais a maneira de pensar da geração do século XXI. Em relação às metodologias, persiste um processo expositivo de informações mesmo com a utilização de novas tecnologias, pouco utilizadas de maneira interativa.

Não estamos vivendo apenas um momento de mudanças temporais, comuns na existência das sociedades humanas, que se processam dentro de uma mesma unidade de tempo. Acredita-se, a partir do conceito freireano, que estamos em um momento de “trânsito” temporal em que se processa um esvaziamento de temas, tarefas e significações de uma época.

Diante dessa constatação, nossas sociedades e, especificamente nossas escolas, precisam responder a seguinte questão: Que temas e tarefas foram esvaziadas ou

estão sendo esvaziadas pelas sociedades atuais? Essa questão deve ser, também, fundante do Projeto Político-Pedagógico das Unidades Escolares.

A resposta do problema acima pode ajudar os docentes na tematização do cotidiano escolar, contribuindo não apenas para construir uma leitura de contexto (denúncia), mas apresentarem propostas de intervenções pedagógicas (anúncio), objetivando a viabilização do sonho possível, da utopia.

Observo que os professores estão adoecendo diante do sofrimento, da angústia e da sensação de impotência presente no contexto acima descrito. A desesperança docente tem sido gerada pela dificuldade de perceber os mistérios do seu tempo, bem como vencer o individualismo experimentado pela sociedade líquida.⁵

Elenco alguns temas e tarefas que estão sendo esvaziados pelos tempos atuais: individualidade, espaço público e bem comum, universalidade, conhecimento.

Análise de temas

Não considero o conceito de individualidade como sinônimo do individualismo. Pelo contrário, a ideia de individualismo propagada na sociedade líquida está mais associada à massificação do que a qualquer perspectiva individual ou subjetiva. O individualismo propagado pela sociedade de consumo é a sectarização de um modelo emocional, atemporal, acrítico.

As sociedades estruturadas no consumismo necessitam, para a sua efetividade, destruir qualquer dimensão cultural humana que se coloque como fator limitador do consumo, uma vez que o objetivo final de tal sociedade é a obtenção do lucro. Nessa perspectiva, as ações de massificação utilizam-se de diferentes estratégias, principalmente das mídias, procurando destituir o sujeito coletivo, as normas sociais de regulação e, contraditoriamente, a individualidade e sua capacidade de escolha.

⁵ O termo sociedade líquida é utilizada pelo filósofo polonês Bauman, objetivando explicitar a volátil perspectiva das relações humanas, estabelecida na sociedade consumista.

O individualismo, ao ser fortalecido, coloca-se em contraponto a existência do outro, a existência da outra pessoa. O mundo é visto como um espaço privado que se constitui como ferramenta para satisfação dos desejos egoístas. É um movimento permanente para a destituição do self.

O self nasce no ato de reconhecimento de seu Ser - para o - Outro, e com isso na revelação de sua insuficiência como mero Mitsein. O mundo em que o ego se encontra imerso, o mundo socialmente construído, interfere na confrontação de um self que pensa e sente com a face do Outro. (BAUMAN, 2011, p. 48)

Uma sociedade que nega a existência do outro (outridade), nega a prática dialógica, logo se caracteriza como uma sociedade fechada e antidemocrática. Apontamos aqui uma das grandes contradições que identificamos nas sociedades neoliberais centradas na globalização hegemônica. A flexibilização tão propagada de tais sociedades são, exclusivamente, da volatilidade do capital. Quando se trata do ser humano e das diversidades culturais, essa flexibilidade é destituída por barreiras quase que intransponíveis, sectárias e excludentes.

As pessoas são destituídas de sua individualidade, de sua subjetividade, como também da perspectiva pública e coletiva. Para tal destituição, a alienação coloca-se como uma estratégia fundante da massificação, de forma que o ser humano assume uma posição passiva diante da sua temporalidade. Associo esse movimento perverso do estágio do capitalismo atual ao processo a desumanização, por meio da antidialogicidade, que leva os homens e mulheres a se constituírem apenas como seres de contato e não de relações. O conceito de contato é definido como a mera acomodação a uma temporalidade, ou ainda, a uma destemporalização.

O ataque ao mundo comum é decorrente do fato de que este se caracteriza pelo compartilhamento. Isso significaria reconhecer a existência da outridade, bem como da necessidade das normas reguladoras para o bem comum. Essas experiências seriam limitadoras do consumismo. Hannah Arendt, filósofa americana do século passado,

chamou a atenção sobre esse movimento da destituição do mundo comum, do bem comum, explicitou-se com grande intensidade nos grandes genocídios experimentados no século XX (Era dos Extremos), sob o silenciamento de nações e organismos internacionais.

O mundo como espaço não hospitaleiro para toda a raça humana expressa-se pela hierarquização de pessoas, das classes sociais, das etnias, dos gêneros, enfim, das diferentes identidades, por meio do cerceamento da dignidade para todos. É a compreensão do “cerceamento dos campos” físicos e simbólicos, centrados na privatização de tudo e de todos, de forma que o espaço público passa a se constituir apenas como local para os contatos do individualismo exacerbado.

As diferentes dimensões estabelecidas pela globalização demonstram a necessidade de enfrentarmos novos desafios, sem a ingenuidade de um possível retorno para um passado mítico. Nenhum lugar do mundo poderá se esquivar disso. Os movimentos intermitentes centrados em tecnologias de diferentes ordens e, especialmente, as de comunicação e informação leva-nos a compreender que a identidade passou a ser uma tarefa vitalícia.

Os conhecimentos transitam rapidamente por diferentes veículos informativos e interativos. Apesar disso, a democratização do acesso aos bens culturais e simbólicos continuam sendo um desafio para as forças progressistas das nossas sociedades. Além do que, o individualismo centra-se na não dialogicidade, o que conduz ao acesso à informação exclusivamente por meio do contato e não da comunicação ou das relações.

A inflexibilidade curricular das nossas escolas continua centrando esforços na divulgação do conhecimento, muitas vezes acreditando ser possível se constituir como um concorrente a outros meios de comunicação, limitando a acomodação dos educandos à sua temporalidade sem, no entanto, contribuir para que o alunado possa emergir de seu tempo, transcendendo sua realidade, por meio da ação-reflexão, compreensão dos conhecimentos veiculados, levando assim a construção da consciência e da sua libertação.

Lembra-nos Bauman (2011) que o preceito de amor ao próximo é o ato fundador da humanidade. A educação para a humanização e libertação no século XXI necessita assumir a tarefa de pensar o estabelecimento do mundo comum, por meio da constituição da outridade, construindo um currículo cuja centralidade seja a constituição do sujeito individual que, incondicionalmente, também é coletivo, transitando pela análise da materialidade da existência humana, de seus simbolismos, bem como de suas subjetividades e intersubjetividades (novos conteúdos escolares).

Para usar novamente o vocábulo de Emmanuel Lévinas, podemos dizer que a principal função da sociedade, com suas instituições, formas universais e leis, é tornar essencialmente incondicional e ilimitada a responsabilidade pelo Outro [...] (BAUMAN, 2011, p. 55)

A palavra como arte do anúncio

98

A produção teórico-prática de Paulo Freire não se esgota em um método de alfabetização de adultos, mas se constitui em uma epistemologia fundamentada na fenomenologia, segundo o próprio autor.

Segundo Freire, toda práxis pedagógica fundamenta-se em concepções antropológicas, epistemológicas e políticas. Em relação à epistemologia, ele afirma que o conhecimento humano é incompatível com esquemas rígidos e inflexíveis, que afastam as experiências humanas de seus contextos e representações.

Antropologicamente, afirma que os seres humanos são inacabados, com diversos condicionamentos temporais, sociais, culturais, econômicos, mas não determinados por tais condicionamentos. A história é aberta e se constitui como possibilidade. O ser humano projeta-se, ultrapassa por meio da imaginação e da criação o seu presente. Assim humaniza-se por meio da história e da cultura. No aspecto político, defende a busca da libertação dos condicionamentos e das diferentes formas de opressão.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e a sua existência é histórica (FREIRE, 2005, p. 104).

Entre as formas de opressão constituídas pela sociedade, encontra-se o que denominamos de linguagem hegemônica, ou seja, em sociedades humanas divididas pelo acesso desigual às diferentes dimensões de poder, os grupos dominantes procuram estabelecer uma hierarquia nas diferentes formas de linguagem, bem como no interior das diferentes linguagens, entre elas, as sensoriais, a oral, a escrita, a artística etc. Com tal hierarquização negam aos demais o direito do ordenamento, imaginação e criação do mundo.

99

Podemos compreender que, ao se negar o direito à “palavra” aos diferentes sujeitos, nega-se a vocação ontológica do ser mais, ou seja, nega-se o direito de humanização de todas as pessoas pertencentes a uma mesma espécie.

E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora. A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação, não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo[...] (FREIRE, 2005, p. 21).

Somos seres utópicos, que projetamos a nossa existência temporalmente, assim o mundo é um “horizonte” e não uma coisa. A palavra autêntica, direito de todos, não pode ser coisificada, sob o risco da desumanização. Compreendemos que o ser humano não é uma unidade metafísica, mas um ser histórico que interage em diferentes

momentos (experiências), procurando dar e constituir sentido a tais experiências por meio da linguagem, ou seja, constituindo o mundo.

Para Paulo Freire, a libertação passa pelo domínio pleno da linguagem, na medida em que os oprimidos poderão ler o mundo, comprometer-se com ele e buscar utopicamente transcendê-lo, construindo uma nova ordenação, de forma que não existam mais opressores e oprimidos. É exatamente nesse sentido que a educação como uma ficção humana alimenta a utopia da libertação, ganhando assim a transcendência possível da poiese.⁶

No diálogo permanente entre teoria e prática, a produção textual de Paulo Freire procurou romper com a hegemonia linguística, para tanto introduziu em sua produção científica um texto profundamente poético, reconhecendo na metáfora a força transcendente e criativa.

Em um dos seus relatos do Círculo de Cultura,⁷ Freire destaca a seguinte fala de um camponês: “- Quero aprender a ler e escrever para deixar de ser sombra dos outros.” (FREIRE, 2001, p. 121). No movimento pedagógico para a leitura do mundo, proposto por Freire, por meio do Círculo de Cultura, o camponês de Recife, citado por Freire, metaforiza a alfabetização, em um ato criativo, refazendo a própria realidade. A metáfora como um elemento preponderantemente comunicativo foi utilizada nos círculos de cultura, como fundamental para o levantamento do universo vocabular dos educandos, uma vez que o aparecimento do sentido e significado da leitura do mundo associa-se à metáfora.⁸

Na metáfora, a palavra (verbo) não se isola em si, mas se coloca em contexto, possibilitando um simbolismo interconexo que permite-nos perceber a relação entre a

⁶ Poiese: elemento estruturador da “palavra autêntica”, relacionado à criação, produção, facção.

⁷ Círculo de cultura foi a proposta metodológica desenvolvida por Paulo Freire que objetivou superar a concepção de educação bancária, em que os educandos e o coordenador do grupo, dispostos fisicamente em círculo, procuram dialogar sobre temas da cultura e da sociedade, identificando o universo vocabular, bem como problematizando as ideias apresentadas.

⁸ Metáfora: a partir das considerações do italiano Antonio Danesi, consideramos a metáfora como formadora da própria linguagem, portanto não se trata de uma mera substituição de palavras, mas uma inovação semântica.

linguagem verbal e não verbal. Possibilita-nos compreender as experiências concretas e suas significações em sistema e direção interior.

Todo processo dialógico é metafórico, transgride a hegemonia linguística, constitui-se em um sistema de significado aberto, com características semânticas, daí a sua fundamental importância na práxis pedagógica. A linguagem é construtora de sentidos e significados, organiza e constitui o(s) mundo(s).

O levantamento do universo vocabular é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo. Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos, de que a profissional é parte. Esta fase é de resultados muito ricos para a equipe de educadores, não só pelas relações que travam, mas pela exuberância não muito rara da linguagem do povo de que às vezes não se suspeita. As entrevistas revelam anseios, frustrações, descrenças, esperanças também, ímpeto de participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo. (FREIRE, 2001, p. 120).

Ao analisarmos os livros *Pedagogia do Oprimido*, *Educação como Prática da Liberdade* e *A Importância do Ato de Ler*, podemos perceber no constructo do pensamento de Freire uma estreita relação entre ficção, imaginação e linguagem, conceitos formadores do mundo(s).

Na medida em que realizam a “descodificação” desta “codificação” viva, seja pela observação dos fatos, seja pela conversação informal com os habitantes da área, irão registrando em seu caderno de notas, à maneira de Wright Mills (*The Sociological Imagination*) as coisas mais aparentemente menos importantes. A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando

as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento. (FREIRE, 2005, p. 122).

No estabelecimento do diálogo entre o mundo sensível e do entendimento, ou seja, do estabelecimento de significados por meio da linguagem, a imaginação constitui-se como elemento fundamental, pois elabora a síntese entre a sensibilidade e a compreensão. Tal síntese possibilita a ficção, o fazer, o produzir, a criação.

Freire discute a importância da educação libertadora em contribuir para a constituição da consciência crítica dos educandos. Para tal feito é necessário distinguir o mundo natural e o mundo da cultura e sua inter-relação, bem como o papel ativo do ser humano na construção dos sentidos. Para ele, existe um esforço criador e recriador dos seres humanos, em um processo de transcendência dos condicionamentos temporais e naturais. Afirma que a educação escolar necessita contribuir para que os educandos se descubram como “fazedores” (facção) desse mundo e da cultura.

O aprendizado da leitura e da escrita como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 2001, p. 117).

É necessário que seja vencida a esterilidade do currículo escolar que isola a palavra, que aparta o “verbo” da realidade. A educação não pode estimular um processo contemplativo do mundo, mas favorecer o estar com o mundo, em uma permanente facção imaginativa. Vencer a palavra “oca” e “verbosa” significa restituir a linguagem ao seu status faccional, em que a memória, a historicidade humana se faça presente. Só assim é possível constituir sentido e significado ao mundo, em um processo de elaboração da consciência crítica.

Os seres humanos são seres da práxis, do quefazer. Paulo Freire ao associar a práxis ao que denominou como quefazer, apresenta um conceito ampliado de práxis, incorporando à ela a perspectiva da utopia, ou seja, de uma projeção que transcende o presente e o projeta imaginativamente a outro mundo desejável, faccionado pela palavra autêntica. A palavra autêntica não se aparta do real, pelo contrário, compromete-se politicamente com ele.

Os homens e mulheres imersos no(s) mundo(s) são capazes de emergir dele, por meio do pensamento (estruturado pela linguagem), conhecendo-o, transformando-o, criando-o e recriando-o.

Desta maneira, começaremos reafirmando que os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferente, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não admiram o mundo. Imergem nele. Os homens pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (FREIRE, 2005, p. 141).

Objetivando a ilustração da ideia que estamos apresentando, podemos citar um Círculo de Cultura ocorrido no Chile, em que Freire descreve que ao refletirem sobre as relações entre homem e mundo, um camponês afirmou: “- Descubro agora que não há mundo sem homem”. Diante de tal afirmação o coordenador do Círculo apresentou-lhe um novo problema: “- E se os homens morressem o mundo deixaria de existir?” Sem titubear respondeu o camponês: “- Sim! Pois faltaria quem dissesse que Isso é mundo”.⁹

O ser humano não vive em um mundo determinado, mas está no mundo e com o mundo, pois ao mesmo tempo em que recebe um determinado dado natural e cultural, a sua existência individual e social interfere nesse mundo, fazendo com que Freire afirme que “o mundo não é, mas está sendo”. Recebemos o mundo transmitido pela

⁹ Relato realizado por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*.

cultura, ordenado pela linguagem. Isso permitiu que o camponês chileno pudesse afirmar que sem o ser humano o mundo não existiria, pois faltaria quem estabelecesse, por meio da linguagem, o ordenamento (mundo).

Segundo Paul Ricoeur, a ficção é uma das chaves para compreender o mundo. O ser humano age, trabalha, transforma, mas conjuntamente a tal processo, imagina e facciona o mundo, que guarda em si outros mundos. Sendo assim, a ficção é a construção do sentido físico transformado em sentido semântico.

Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em expectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. (FREIRE, 1967, p. 44).

A educação formal deve contribuir para que os educandos se percebam como sujeitos históricos, pois quando se descobrem como tal, de forma contextualizada, percebem que não estão isolados do mundo, podendo criá-lo e recriá-lo, e que esse processo envolve a sua realidade sociolinguística. A formação do mundo é solidária, pois ao mesmo tempo em que se forma o mundo, forma-se, também, o ser humano. Por essa razão, a epistemologia construída por Freire associa a conquista da “palavra” à própria história.

Considerações finais

Após a apresentação de algumas reflexões sobre as relações entre educação e libertação na epistemologia freireana, retorna-se ao problema colocado na introdução do presente artigo: Que contribuições podemos buscar na epistemologia construída por Paulo Freire que ajude a criar novos caminhos, que permitam responder aos problemas desse novo século para a construção de uma educação voltada à vocação ontológica do ser mais?

As hipóteses levantadas se confirmam no presente estudo e apresentam como prementes a necessidade da ressignificação do currículo escolar. Um documento levantado pelo Sindicato dos Especialistas em Educação do Município de São Paulo, denominado “Retrato da Rede”, demonstra que a violência escolar se caracteriza, hoje, como uma das maiores preocupações entre os professores daquela Rede de Ensino. Para além do debate, em relação à violência social, considera-se fundamental compreender como ela se expressa no currículo escolar, em um período de transição histórica.

Percebe-se que as práticas pedagógicas implementadas nos espaços escolares necessitam, em primeiro lugar, reconhecer a existência do(a) “outro(a)”, por meio de um processo dialogal, objetivando superar esquemas rígidos e inflexíveis, em que o ser humano possui um papel diluído ou quase inexistente.

Ao identificar os temas e tarefas que foram esvaziados de sentido, a partir do paradigma emergente nas sociedades do século XXI, considera-se que tais temas necessitam ser recolocados, buscando novos sentidos e significados.

Ainda os educadores são desafiados a reconhecer as crianças, jovens e adultos, como sujeitos de direito, com especificidades e desejos, como produtores de cultura, compreendendo que todo ser humano é naturalmente curioso e que possui características pessoais, sociais e culturais que não devem ser ignoradas. Isso significa superar, pelo menos nas relações estabelecidas na escola, o restrito e alienante princípio do sujeito como detentor de direito do consumidor.

Uma das estratégias de opressão antidialogal encontra-se no que Freire denominou de invasão cultural, estratégia da massificação. A invasão cultural corresponde ao desrespeito à identidade dos educandos, à individualidade e ao sujeito coletivo, por meio da imposição de modelos exteriores.

O currículo escolar como espaço de conflito precisa se caracterizar por práticas pedagógicas libertadoras. Para tanto, proponho que os temas curriculares, recolocados a partir de novas abordagens, tenham como novas tarefas as linguagens.

O processo de apropriação e reelaboração da linguagem pelos educandos está interligado à própria leitura do mundo e a sua facção. Não podemos ignorar o sofrimento existente, especialmente para a criança, no processo de passagem para o mundo da linguagem. Daí a necessidade de reconhecer as especificidades da infância e suas diversidades.

Por sua vez, a adolescência, fase da vida marcada por fortes transformações e rupturas¹⁰, precisa ser cuidadosamente pensada e tematizada pela escola. Isso desafia os(as) educadores(as) para que, além de abordagens metodológicas (que não são neutras), possam contribuir, pedagogicamente, com os adolescentes no difícil conflito de enfrentar os mundos que estão sendo abandonados, bem como novos paradigmas que estão emergindo.

A linguagem como estruturadora do pensamento humano não pode estar hegemonicamente sequestrada no currículo escolar, sob o risco de oprimir a imaginação, a criação, retirando a poesia do próprio ato de existência.

A prática curricular, ao trabalhar com as diferentes linguagens no espaço escolar possibilita ao ser humano emergir do mundo para melhor compreendê-lo e estimula a construção de narrativas.

O crescimento do uso das tecnologias de informação e comunicação pelas sociedades contemporâneas, embora com acesso extremamente desigual entre os diferentes grupos sociais, tem propiciado a afirmação de certa virtualidade da vida e de suas linguagens. Tal virtualidade tem contribuído no sentido de afastar a interligação entre a existência real e simbólica, fortalecendo o individualismo, a palavra oca, logo, inautêntica.

Esse processo vem construindo certa artificialidade ao mundo. Trazendo violência e sendo gerador de violência. Isso não significa que as escolas necessitam negar as

¹⁰ Passamos por mudanças em toda a nossa existência, no entanto, existe uma especificidade na adolescência, período em que o ser humano está enfrentando o rito de passagem dos jogos de compreensão para os de adaptação. Reconhecer tal processo pode nos ajudar a compreender as mudanças de comportamento de muitos adolescentes, na escola e na família.

tecnologias, pelo contrário, precisam refletir sobre a melhor forma de utilizá-las como ferramentas facilitadoras no processo de humanização.

Retomar a historicidade humana, percebendo o mundo herdado, culturalmente recebido, mas também identificando a história como possibilidade deve ser outra grande preocupação para a educação como prática da liberdade.

Paulo Freire reconheceu a linguagem como criadora do mundo, como processo necessário no ordenamento da vida e da existência. Só é livre o ser humano que em comunhão com os demais sujeitos históricos luta contra a opressão e as práticas de destituição da humanidade. Nessa perspectiva, a linguagem não possui status de neutralidade, mas guarda em si a própria politicidade humana.

A escola deve dialogar sobre a polissemia da palavra, favorecendo a criação, a imaginação e, acima de tudo, o permanente processo de humanização. Necessita ler a palavra em contexto, na frase, rompendo com o currículo que procura isolá-la. A palavra isolada, para Paulo Freire, é inautêntica, torna-se despolitizada.

A educação como prática da liberdade continua sendo o desafio para a educação do século XXI, no entanto, para que a escola vivencie esse currículo, deve favorecer os processos formadores de mundo em que a intersubjetividade se constitua como condição da educabilidade. Em seu Projeto Político-Pedagógico é necessário que coletivamente a Escola declare a sua práxis, explicitando permanências e mudanças.

Sem memória não se forma o mundo, é necessário que a escola tenha práticas que favoreçam reflexões contextualizadas, evitando o “presentismo”, o “momentâneo”. Imaginação, memória e linguagem precisam se constituir como fundamentos do currículo escolar do século XXI.

A escola pode contribuir na metaforização da realidade, para que possamos buscar novos sentidos à vida e suas expressões. Somos chamados a transgredir os mecanismos de opressão, buscando a sua superação. Com tal desafio, os educandos poderão problematizar, dialogar, conceituar e narrar o mundo e seus mundos.

A arte pode ser trabalhada no currículo escolar como uma linguagem criadora, mas que também permita ler historicamente o mundo e a diversidade das identidades humanas. A arte possibilita o diálogo entre as subjetividades e o mundo comum.

A educação como prática da liberdade, por meio do “verbo criador”, da imaginação e facção, possibilita a formação do sujeito ativo do seu querer ser, que é refletido no espelho da linguagem e do outro. A educação é a poiesi do ser humano.

Educadores e educandos são chamados para a tarefa da leitura do mundo, descobrindo a boniteza do estar juntos em um mundo que se constitua de forma hospitaleira, construindo no interior dos espaços escolares um ambiente sociocultural, centrado em problemas da convivência humana.

Finalmente, como alerta Bauman (2011), é necessário vencer o pernicioso silêncio que destituiu os seres humanos de sua dignidade, substituindo a sedução pelo consumo ostensivo, centrado no prazer da posse, por relações éticas e não mais por normas reguladoras centradas na coerção, de forma que o outro possa ser reconhecido na pluralidade do mundo comum.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- DANESI, Marcel. **Metáfora, pensamiento y lenguaje**. Sevilla: CIV, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- _____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- RICOUER, Paul. **Imaginação e metáfora**. In: JORNADAS DE PRIMAVERA DA SOCIEDADE FRANCESA DE PSICOPATOLOGIA DA EXPRESSÃO, 1981, Lille. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/imaginacao_e_metafora>. Acesso em: 10 jul. 2014.

Almas secas em “Vidas Secas”: o sol que não nasceu para todos!

Aparecida de Jesus Rodrigues Martins Ortega¹

¹ Professora Titular de Ensino Fundamental II e Médio.

Introdução

Um mundo polifônico seria um mundo em que o pluralismo de ideias fosse efetivamente respeitado, porque todas as vozes seriam equipolentes, nenhuma voz social se imporia como a palavra última e definitiva.

Bakhtin

O tema escolhido para analisar a obra “Vidas Secas” deve-se à beleza literária e à forte expressão da realidade de muitos habitantes do Nordeste brasileiro, narrando toda a questão mal resolvida que envolve a seca nordestina, em uma linguagem que denuncia e repudia a cruel realidade vivenciada pela família de retirantes.

As entrelinhas revelam ao leitor a existência de duas linguagens: a dominante e a linguagem dos oprimidos, daqueles que possuem menos, e é na segunda linguagem que se encaixam os retirantes de “Vidas Secas”.

É interessante ressaltar até que ponto as consequências da seca nordestina e a falta de recursos materiais, a baixa escolaridade e a desigualdade social podem comprometer o desenvolvimento dos indivíduos, considerando os flagelos causados pela seca que assola os habitantes do sertão nordestino. São personagens desprovidas dos seus direitos, não exercem sua cidadania e são excluídas pelas classes dominantes.

A própria linguagem usada pelas personagens demonstra o sofrimento, a opressão e o desejo de pertencer a um mundo melhor, longe da fome, da miséria e da humilhação. São personagens que não têm noção de sua importância no mundo, apenas percebem e reconhecem que existe um mundo melhor, mas que não faz parte da realidade deles; é o mundo dos homens que sabem ler, escrever e dizer palavras bonitas e fazem uso dessas palavras para humilhar e explorar os menos favorecidos porque, infelizmente, o sol não nasceu para todos. Onde estarão as oportunidades?

São personagens vitimadas pela opressão, pelo abuso de poder por parte de autoridades que deveriam ampará-los e não humilhá-los e explorá-los. Também existem padrões que se aproveitam da fragilidade e da ignorância dos desprovidos para “levar vantagem” a qualquer custo. O vaqueiro Fabiano vive situações assim no desenrolar da narrativa, principalmente quando é insultado pelo soldado amarelo e obrigado a pagar impostos à prefeitura pela venda de um porco magro que precisara vender para alimentar a família.

Apresentamos aqui uma análise crítica, parte de uma pesquisa realizada com alunos,² por meio de trechos da obra “Vidas Secas”, com enfoque na linguagem, considerando o espaço físico, o clima, mas principalmente as questões sociais que impedem o crescimento das personagens como cidadãs plenas, negando-lhes condições mínimas para uma vida digna.

É importante salientar que o principal motivo da escolha da obra “Vidas Secas” deve-se ao contexto vivido pelos alunos do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA Sé/Cambuci; um projeto da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

Os alunos do CIEJA têm muitas semelhanças com a família de retirantes, tão bem construída e narrada pelo escritor Graciliano Ramos em seu romance “Vidas Secas”. Quase todos os alunos ou suas famílias alegam ter abandonado o Nordeste Brasileiro e vindo para a Cidade de São Paulo para fugir da seca, da fome e da falta de perspectivas de uma vida melhor.

São migrantes nordestinos que partiram para São Paulo em busca de sonhos: trabalhar para ajudar seus familiares, estudar e realizar seus sonhos que outrora pareciam impossíveis. A principal preocupação da maioria deles é de economizar para

² A pesquisa teve natureza qualitativa e bibliográfica para justificar as considerações mencionadas, estudadas e pesquisadas que pautam o tema em questão. Para dar sustentação e fundamentação teórica à pesquisa foram utilizadas obras de teóricos como: Mikhail Bakhtin, Michel Foucault, Paulo Freire e o próprio autor de Vidas Secas, Graciliano Ramos.

poder comprar uma casa própria para a família e, com isso, proporcionar um pouco mais de segurança e pequenos confortos aos seus familiares.

São pessoas humildes, de muito bom coração. Eles sempre contam histórias da terra natal: festas religiosas, sua culinária, suas danças e lendas, festas típicas de sua região e, sobretudo, o jeito simples e despojado de se viver no sertão nordestino.

As dificuldades enfrentadas por eles e seus familiares são, realmente, muito parecidas com os retirantes de “Vidas Secas”. Assim como o personagem Fabiano quando vai às compras e depara-se com o soldado amarelo que, vendo a simplicidade do vaqueiro, resolveu provocá-lo para tentar tirar-lhe o dinheiro no jogo. Fabiano, para evitar confusão, retirou-se da venda, entretanto o soldado amarelo não gostou e resolveu provocá-lo:

Vossemecê não tem direito de provocar os que estão quietos, desabafou Fabiano.

- Desafasta, bradou a polícia.

E insultou Fabiano, porque ele tinha deixado a bodega sem se despedir.

A autoridade rondou por ali um instante, desejosa de puxar questão. Não achando pretexto, avizinhou-se e plantou o salto da reiuna em cima da alpercata do vaqueiro.

- Isso não se faz moço, protestou Fabiano. Estou quieto. Veja que mole e quente é pé de gente.

O outro continuou a pisar com força. Fabiano impacientou-se e xingou a mãe dele. Aí o amarelo apitou, e em poucos minutos o destacamento da cidade rodeava o jatobá...

Fabiano caiu de joelhos. Em seguida abriram uma porta, deram-lhe um safanão que o arremessou para as trevas do cárcere...

Por que tinham feito aquilo? Era o que não podia saber. Pessoa de bons costumes, sim senhor, nunca fora preso. Achava-se tão perturbado que nem acreditava naquela desgraça.

Afinal para que serviam os soldados amarelos? Deu um pontapé na parede, gritou enfurecido. Havia muitas coisas. Ele não podia explicá-las, mas havia. Fossem perguntar a seu Tomás da bolandeira, que lia livros e sabia onde tinha as ventas. Ele, Fabiano, um bruto, não contava nada... (RAMOS, 2012, p. 30-33).

O trecho citado demonstra o abuso de poder do soldado amarelo em relação ao personagem Fabiano, que suportou as provocações enquanto pôde, mas acabou explodindo e reagiu, acabou xingando a mãe do soldado que o prendeu.

Fabiano nada entendia das leis, apenas as obedecia, pois era um homem tosco que não sabia falar palavras bonitas como o seu Tomás da bolandeira. Entretanto, tinha consciência de que havia alguma coisa que ele não conseguia compreender, mas seu Tomás da bolandeira devia sabê-lo, uma vez que era um homem que lia livros e sabia dizer palavras bonitas que Fabiano sequer compreendia; eram palavras bonitas e difíceis, que não faziam parte de sua realidade. O mundo de Fabiano e de sua família era árido, tão árido quanto o sertão nordestino, esse era o seu meio, suas origens e suas verdades. Era um homem bruto, rude, porém honesto; aprendera tudo isso com seus pais, ele fazia parte desta geração de homens toscos, mas trabalhadores e dignos, acostumados com a rudeza do sertão.

“Mas, afinal, o que há enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal está o perigo?” (FOUCAULT, 2011, p. 8). O perigo está na ideologia e no controle que tais discursos contêm para manipular os mais fracos, aqueles que não têm direito à voz porque são desprovidos de escolaridade e condições dignas para viver. A eles não são dadas oportunidades iguais, não há igualdade social porque os desprovidos não entendem a linguagem falada pelo poder, pelo poder que esmaga e corrompe, fortalecendo ainda mais a desigualdade social.

Fabiano faz parte de uma geração que não vive, apenas sobrevive e só entende a linguagem da terra e dos bichos, mas jamais a língua dos homens que se dizem esclarecidos, são homens sem alma, homens que não têm compaixão por aqueles que

não possuem recursos e não aprenderam a dialogar com o poder, por isso não sabem como se defender de tantos soldados amarelos insensíveis.

A personagem Sinhá Vitória, esposa de Fabiano, tem um sonho que, para muitos pode ser simples, mas para ela é um grande sonho: o sonho de ter uma cama de couro, porque a cama na qual ela dorme é feita de varas. Trata-se de uma família desprovida de recursos, eles desconhecem o que seja conforto e prazer. São detalhes que nos remete à música “Comida”, da banda Titãs, que diz que as pessoas não querem só comida e bebida, elas precisam de arte, diversão, balé e muito prazer para aliviar a dor. A letra desta música é uma crítica à desigualdade social que ainda é gritante em nosso país.

“As unidades da língua são neutras, enquanto os enunciados carregam emoções, juízos de valor, paixões” (BAKHTIN apud FIORIN, 2010, p. 23). O personagem Fabiano tem noção de sua insignificância cultural e social, uma vez que o narrador dá ao personagem fluxo de consciência a ponto de o humilde vaqueiro perceber as injustiças sociais que oprimem os mais carentes. O personagem Fabiano e sua família, apesar da vida sofrida que levavam, expressavam desejos de ter uma vida melhor, sempre mantinham a esperança de encontrar um lugar ao sol, ter sua própria terra, seus animais e poder fincar suas raízes no sertão.

Os pequenos sonhos impossíveis da personagem sinhá Vitória: “Outra vez sinhá Vitória pôs-se a sonhar com a cama de lastro de couro.” (RAMOS, 2012, p. 44). Um sonho que para muitos poderia ser tão simples, ao passo que para sinhá Vitória era algo inatingível, era cruel dormir sua vida inteira em uma cama de varas, mesmo assim, apesar de sua amargura, ela ainda nutria esperanças de uma vida melhor para si e para a sua família. Esta é, sem sombra de dúvidas, uma das características do povo nordestino. Um povo alegre, generoso e religioso, crê na existência de dias melhores e novas oportunidades onde possam realizar seus pequenos grandes sonhos, assim como a personagem sinhá Vitória.

A miséria, muitas vezes, faz com que as pessoas se tornem amargas, indiferentes com aqueles que estão ao seu redor, isso ocorria com a personagem sinhá Vitória em

relação a Fabiano e seus filhos. Ela não tinha diálogo nem carinho com os meninos. Era sempre impaciente, incapaz de dialogar e trocar um ato de carinho com eles. Ela refletia a mesma secura e aspereza da seca nordestina, porém, atrás de todo aquele comportamento amargo havia um ser humano sofrido que, lá no fundo da alma, ainda nutria esperanças de uma vida mais digna para si e seus familiares.

Diante da miséria e da falta de perspectivas de uma vida melhor, sinhá Vitória continuava a tratar os filhos de forma rude, demonstrando impaciência e descaso para com os meninos: “... E botou os filhos para dentro de casa, que tinham barro até nas meninas dos olhos. Repreendeu-os: - Safadinhos! porcos! sujados como...” (RAMOS, 2012, p. 44).

Os meninos nunca tinham direito a respostas, muito menos a perguntas. Por isso, os pobres não conheciam o significado das palavras, não possuíam vocabulário porque não tinham com quem aprender. Seus pais falavam pouco e, quase sempre, faziam o uso do mesmo vocabulário porque era o único que conheciam, o vocabulário dos oprimidos, dos sem direitos. “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão?” (FREIRE, 2012, p. 34). Infelizmente a desigualdade social e a má distribuição de renda que, conseqüentemente, comprometem a formação do cidadão são as principais causas das injustiças sociais em nosso país.

O analfabetismo é algo de extrema gravidade, a maior e a pior das cegueiras do ser humano, tornando as pessoas sem defesa, desinformadas e desprotegidas nas mãos do poder que massacra e oprime.

Acreditamos que somente a Educação é capaz de libertar os seres humanos desprovidos de conhecimento e de seus principais direitos que lhes são roubados. Somente a luz do conhecimento e a justiça social, construída por cidadãos esclarecidos e críticos, poderão libertar os oprimidos, dando-lhes a possibilidade de libertação, crescimento e atuação na sociedade como sujeitos autônomos e dignos de exercerem

a sua cidadania e inserirem-se como iguais. Um exemplo que expressa o desejo de inserção social está no depoimento da aluna Ivone, do CIEJA Sé/Cambuci:

Eu me chamo Ivone Bezerra Silva, tenho cinquenta anos, nasci na cidade de Delmiro Gouveia, em Alagoas.

Enquanto vivi em minha terra natal minha vida foi muito sofrida, venho de uma família grande de nove irmãos. Meu pai era agricultor e minha mãe dona de casa. Nesta época passamos por muitas necessidades, inclusive fome. Eu deixei minha terra natal e vim para São Paulo devido às constantes secas que nos afetavam, dependíamos da chuva para plantar; mas como nem sempre a chuva vinha, a fome era certa porque não tínhamos outra forma de trabalho por perto, tudo era muito difícil. Nossa sobrevivência era sempre uma grande incerteza. Foi diante de tantas dificuldades que decidi vir para São Paulo em busca de emprego e qualidade de vida melhor para mim e para minha família. O tempo foi passando e consegui realizar alguns sonhos aqui na Cidade de São Paulo: realizar o sonho da casa própria para os meus pais e, mais tarde, também consegui adquirir a minha casa própria. Com muito esforço consegui formar os meus dois filhos, eles concluíram o curso superior. Hoje posso dizer que sou uma nordestina guerreira pelas minhas conquistas e pelo bem-estar que consegui proporcionar aos meus familiares. Mas o meu sonho não acabou, estou cursando o Ensino Fundamental no CIEJA Cambuci (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) e pretendo dar continuidade aos meus estudos.

A aluna Ivone, citada no relato acima, também carrega consigo o sonho de se inserir na sociedade, realizar seus ideais, bem como a personagem de sinhá Vitória que, mesmo nos momentos de grandes dificuldades, não deixava de acreditar em uma vida melhor para si e sua família. Representa tantas outras mulheres e mães nordestinas. Foram criadas assim, filhas de pais analfabetos ou com baixíssima escolaridade, por isso reproduzem os mesmos comportamentos, cometem os mesmos enganos, principalmente na educação dos filhos.

O autor Graciliano Ramos, no conto “O inferno” narra sobre uma mãe que, assim como a personagem sinhá Vitória, demonstra despreparo e impaciência com o filho de seis anos de idade. Quando ela não consegue convencer o filho com seus argumentos, simplesmente, parte para as chineladas. A mãe tentava explicar ao filho o que significava a palavra inferno:

[...] Súbito ouvi uma palavra doméstica e veio-me a ideia de procurar a significação exata dela. Tratava-se do inferno. Minha mãe estranhou a curiosidade: impossível um menino de seis anos, em idade de entrar na escola ignorar aquilo.

O inferno era um nome feio, que não devíamos pronunciar. Mas não era apenas isso. Exprimia um lugar ruim, para onde as pessoas mal-educadas mandavam outras, em discussões.

- Eu queria saber se a senhora tinha estado lá.

Não tinha estado, mas as coisas se passavam daquela forma e não podiam passar-se de forma diversa. Os padres ensinavam que era assim.

- Os padres estiveram lá?

A pergunta não significava desconfiança na autoridade. E nem pensava nisso. Desejava que me explicassem a região de hábitos curiosos. Necessitava pormenores.

- Não há nada disso.

Minha mãe esteve um tempo analisando-me, de boca aberta, assombrada. E eu, numa indignação por se haverem dissipado as tachas de breu, os demônios, o prestígio de Padre João Inácio, repeti:

- Não há não. É conversa.

Minha mãe curvou-se, descalçou-se e aplicou-me várias chineladas. Não me convenci. Conservei-me dócil, tentando acomodar-me às esquisitices

alheias. Mas algumas vezes fui sincero, idiotamente. E vieram-me chineladas e outros castigos oportunos. (RAMOS, 1945, p.71-74).

Assim como o garotinho do romance “Vidas Secas”, o pequeno menino de seis anos acima mencionado, qualquer criança demonstra curiosidade. Mais uma vez percebe-se o despreparo da mãe mediante os questionamentos do pequeno menino que não se convence com a explicação e a descrição da palavra inferno que lhes são dadas pela mãe.

Os meninos personagens, nas duas obras, não conseguem uma resposta para suas dúvidas e as mães demonstram impaciência e descaso, não conseguem um diálogo sereno, equilibrado e coerente com os filhos. Possivelmente as mães estejam reproduzindo a forma como foram criadas e educadas, assim como muitas mães que costumam calar seus filhos com socos e chineladas, julgando ser o correto porque assim foram criadas.

No romance “Vidas Secas”, os filhos de sinhá Vitória buscavam refúgio na cachorrinha Baleia que, muitas vezes, era mais dócil que a própria sinhá Vitória, pois ela não tinha gestos nem palavras carinhosas com os filhos. A cachorrinha Baleia era, praticamente, membro da família, ela era sempre muito companheira dos meninos, era com ela que os pequenos se consolavam quando eram incompreendidos pelos pais. Baleia era sempre muito fiel aos donos, estava sempre presente na vida da família de retirantes, compartilhava a rotina da casa, assim como o papagaio que o personagem Fabiano precisou matar para saciar a fome da família.

O autor Graciliano Ramos deu à Baleia um significado especial quando construiu essa personagem que, muitas vezes, nos parece mais humana que os próprios humanos da narrativa. O próprio nome da cachorrinha, na visão de um leitor proficiente, pode ser entendido como símbolo de tudo o que aquela família não tinha. Dizer que as baleias vivem nos grandes oceanos e que são peixes enormes, pode ser interpretado como algo paradoxal à realidade da família de Fabiano. Baleia pode ser entendida como símbolo de abundância, fartura, tudo o que a família não pos-

suía e que se talvez possuísse poderia ter um destino diferente. Para Bakhtin: “O real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente.” (BAKHTIN apud FIORIN, 2010, p.19). A literatura sempre nos permite diversos olhares e interpretações, são juízos que o leitor vai construindo a partir de suas leituras e seu conhecimento linguístico.

A cachorrinha Baleia foi uma construção muito feliz do autor que deu uma vida quase humana ao animal, por meio de uma inteligente personificação, acabou conquistando o carinho dos demais personagens e também do leitor.

“Naquele momento Fabiano lhe causava grande admiração. Metido nos couros, de perneiras, gibão e guarda-peito, era a criatura mais importante do mundo.” (RAMOS, 2012, p. 47). Trata-se aqui da admiração do filho mais novo pelo pai, ele queria ser como o pai quando se tornasse adulto. Mas que futuro poderia ter o pobre menino como vaqueiro nordestino, desprovido de escolaridade? Como poderia crescer e ter um destino diferente do pai? Dificilmente pode-se pensar em um desenvolvimento moral, humano e social quando não existem oportunidades, quando o sol não brilha igual para todos.

Pelo fato de admirar tanto Fabiano, o pequeno menino decidiu arriscar-se a pular sobre o lombo de um bode e estatelou-se todo ao chão. Humilhado e sem apoio dos pais e do irmão mais velho, o pequenino recolheu-se em sua tristeza e descontentamento. Ele queria mostrar que podia ser igual ao pai de quem tanto se orgulhara, porém, diante daquela família onde o silêncio falava mais alto diante da precária situação que viviam, as tentativas do menino passavam despercebidas e os dias prosseguem na mesmice de sempre. O pequeno “Precisava entrar em casa, jantar, dormir. E precisava crescer, ficar tão grande como Fabiano, matar cabras a mão de pilão, trazer uma faca de ponta à cintura” (RAMOS, 2012, p. 53). O menino sentia medo de retornar à casa materna e apanhar dos pais pela arte que havia feito. Além da dor da queda e a decepção, ele corria o risco de apanhar porque os pais não tinham diálogo nem paciência com o pequeno. A linguagem era paupérrima e também acompanhada de gestos agressivos e ásperos como a região onde viviam.

Os personagens sinhá Vitória e Fabiano são produtos de uma violência social, não se tornaram amargos e estúpidos naturalmente, mas porque são produtos do meio, um meio desprovido da mínima dignidade humana: “Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência?” (FREIRE, 2012, p. 47). Essa mesma violência da qual são vítimas, eles a reproduzem aos seus filhos, o que, de certa forma, não deixa de ser uma violência inconsciente, imposta pelos opressores e que somente com muita luta e atitudes poderiam libertar-se.

Os valores e princípios morais são transmitidos a partir da família e têm sua continuidade no espaço escolar. O conhecimento é a única luz capaz de trazer esclarecimentos necessários à vida, pois sem conhecimento não há desenvolvimento humano nem tampouco libertação.

Assim como o pequeno menino, personagem de “Vidas Secas”, há muitos outros que são desprovidos de direitos como ele. O garoto poderia frequentar uma escola, já que é o direito de toda criança, mas como falar de direitos a alguém que sequer conhece seus direitos?

Sabemos que na sociedade ainda existe um grande número de crianças fora da escola, algumas trabalhando para ajudar no sustento da família, outras já estão delinquindo, ameaçando a sociedade porque o número de menores infratores é algo assustador. É desta forma que os opressores e a ausência do poder público se sustentam para contribuir na formação de pessoas alienadas, desprovidas e que, inconscientemente, ameaçam toda a sociedade, do mesmo modo em que também são ameaçadas pelos seus próprios destinos.

A falta de acesso à linguagem dominante impede a compreensão entre as pessoas e também com o mundo. A linguagem dominante representa uma ameaça aos oprimidos, eles não conseguem compreender o significado das palavras bonitas e muito menos as consequências que estas podem gerar em suas vidas.

Durante a narrativa, o menino mais velho, ouvira a personagem sinhá Terta pronunciar a palavra inferno e, como qualquer criança, o pequeno era curioso e dese-

java saber o significado da palavra inferno: “Ele tinha querido que a palavra virasse coisa e ficara desapontado quando a mãe se referira a um lugar ruim, com espetos e fogueiras” (RAMOS, 2012, p. 57-58). Sinhá Vitória era sempre impaciente com os filhos e nunca explicava nada, simplesmente afastava os meninos com palavras rústicas ou tapas, mal sabia que estava fugindo de sua própria ignorância. O pequeno não conseguia compreender por que o inferno seria um lugar tão ruim como ouvira a mãe descrevê-lo. Na verdade, sinhá Vitória estava descrevendo o seu próprio inferno. O inferno silencioso da miséria e dos excluídos socialmente. A ingenuidade do garoto atrelada ao desconhecimento do significado da palavra inferno fazia-o imaginar que a palavra inferno pudesse ser algo concreto, não conseguia atribuir valor à palavra, não imaginava que era um conceito abstrato que se referia a uma situação ou condição ruim. Mal sabia ele que já vivenciava o inferno dos desiguais desde que nascera.

A falta de conhecimento que limita o ser humano é algo muito cruel, injusto e mesquinho. Aos oprimidos resta organizarem-se para travar uma grande luta pela sua libertação. E o primeiro passo é a inserção na sociedade para conquistar seus lugares ao sol e usufruírem dos seus direitos e deveres de cidadãos autônomos e politizados.

Opressão e limitação x conhecimento e libertação: as personagens sinhá Terta e seu Tomás da bolandeira eram admirados por Fabiano e sinhá Vitória pelo fato de ambos fazerem uso de uma linguagem diferente, muito diferente daquela que falavam, por isso, mesmo sem compreender o significado de muitas palavras, eles sabiam que era uma linguagem usada pelo poder, ou seja, por pessoas que tinham conhecimento, melhores condições financeiras, sabiam falar palavras bonitas e entender o que diziam os mais privilegiados.

Durante conversas em família, muitas vezes os retirantes comentavam a admiração por pessoas que sabiam dizer e entender palavras bonitas, pessoas que sabiam ler e compreender o que diziam os livros e as leis. Este, com certeza, não era o caso do casal de retirantes: “Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem”(SANTAELA, 1990, p. 10). A mesma admiração que Fabiano nutria por

pessoas que tinham uma linguagem esclarecida, ele também as temia, pois já havia experimentado os dissabores e injustiças que lhes havia causado os opressores como o soldado amarelo e o fiscal da prefeitura.

Assim como a família de retirantes do romance “Vidas Secas”, o povo nordestino continua sofrendo as consequências da seca. Segundo publicação atual do Jornal Nacional, “Seca mais grave em 60 anos dificulta criação de gado no Nordeste”:

“O Nordeste do Brasil, a seca mais grave dos últimos 60 anos deixou mais de 1,2 mil municípios em situação de emergência”. Criar gado assim ficou praticamente impossível.

A terra onde se concentram os produtores de leite está arrasada. O gado vai tombando na beira da estrada. Gleidson traz a salvação para o que resta do rebanho: cana-de-açúcar. Viaja mais de cem quilômetros toda semana até a Zona Canavieira. “O gado está com fome. A gente vem acudir”, diz ele.

A região produtora de cana não conhece esta seca. É de lá que sai o alimento que tem socorrido o gado no agreste e no sertão. Criadores de 60 municípios podem se servir à vontade. Precisam só pagar o frete. Mas não conseguem. Cada frete custa até R\$ 1 mil.

“Já devo muito, já devo nove mil, apesar de ração, uma coisa e outra, fica pesado para mim”, conta o produtor de leite Risonildo Bezerra da Silva.

A bezerra seria considerada um presente porque o lucro neste tipo de atividade vem justamente do nascimento das fêmeas. Mas uma delas está com os dias contados no curral. Será vendida porque não há comida.

“Eu tentei por seis a oito meses sustentar o gado. Quando eu fui para a ponta do lápis eu estava com um déficit muito grande, aí acabei, eliminei meu gado solteiro, diminuí minhas vacas. Eu vendi e fiquei com as vacas em lactação”, afirma o produtor de leite Flávio Monteiro.

Para tentar aliviar a situação, o governo do estado anunciou esta semana que pretende criar seis polos de distribuição de cana no interior.

Na Paraíba, 360 mil cabeças de gado morreram. Seu Adalberto deixou de buscar ossos no matadouro para vender para fábricas de ração de aves. Pagava R\$ 0,10 por quilo. Agora ele recolhe as carcaças de graça, na região de Patos. “O pouco que tem se acaba agora com essa seca toda.” (JORNAL NACIONAL, 19 mar.13).

O trecho acima citado refere-se à situação que vem sendo enfrentada pelos produtores rurais nordestinos criadores de gado, nos diversos municípios da região. Eles tentam lutar até onde podem para alimentar o gado que ainda vive. É uma situação que vem se repetindo a cada ano. Os produtores estão sempre endividados, assim como o personagem Fabiano: quanto mais trabalhava, mais devia aos patrões. Os cálculos apresentados pelos patrões, Fabiano não os compreendia, só lhe restava revolta e indignação.

Como se pode ver, nada mudou desde a narrativa de Graciliano Ramos, em 1938, até hoje. Falta vontade política para resolver a problemática da seca nordestina e criar possibilidades para que o povo nordestino consiga fincar raízes em sua terra natal, sem tanto sofrimento e tantos prejuízos. O movimento de migrantes nordestinos para cidades grandes como São Paulo tem sido frequente, o que demonstra a falta de recursos e possibilidades de o povo nordestino permanecer no seu estado e ter meios para uma vida digna que lhes é de direito.

Considerações finais

A obra “Vidas Secas” é uma excelente oportunidade para retratar a realidade de muitos nordestinos que precisam deixar o sertão por falta de recursos, para fugir da miséria e da seca. São nordestinos que migram para as grandes metrópoles como São Paulo para trabalhar, estudar e ajudar a família. São pessoas sonhadoras que buscam

novas oportunidades para crescer e ser mais feliz, proporcionar aos filhos um futuro melhor, uma vida mais digna e menos sofrida. Eles desejam integrar-se na sociedade, querem ser aceitos, querem aprender a dialogar com o mundo moderno e, principalmente, a fazer parte desta sociedade que também lhes pertence, mas para isso é preciso que eles aprendam que todo discurso é dialógico.

A escolha de um narrador onisciente, que dá fluxo de consciência aos personagens, mostra ao leitor que o personagem Fabiano tem consciência de que existe uma linguagem que pertence ao poder, porém o personagem traz consigo a sua leitura de mundo que antecede a linguagem formal e que não o impede de manifestar o desejo de pertencer a uma sociedade mais igualitária.

O autor Graciliano Ramos, durante o desenrolar da narrativa, vai demonstrando ao leitor, por meio de um texto literário belo e, ao mesmo tempo realista, uma certa inquietude com a problemática da seca nordestina que também revela as mazelas de uma sociedade desigual, tudo isso é muito bem construído pela literalidade presente na obra. Há uma riqueza de detalhes na construção de cada personagem que representa a realidade, mesmo por meio da ficção, são retirantes que existem até hoje e vivenciam situações semelhantes e, por isso, revelam os mesmos desejos: uma vida digna para si e seus familiares e inserção social.

A escolha da obra “Vidas Secas” deveu-se à experiência vivenciada com os alunos do CIEJA Sé-Cambuci. São alunos migrantes sonhadores e lutadores, dignos de admiração. São cidadãos que buscam aceitação na sociedade, lutam pela sua autonomia, a autonomia de que fala o advogado e filósofo educador Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

É preciso que esses migrantes consigam compreender o diálogo existente no contexto social, nas suas relações e de que forma os diferentes segmentos sociais dialogam entre si e com os demais.

A obra “Vidas Secas”, além da beleza literária, revela o poder da palavra, a palavra que ao mesmo tempo que é arte é também realidade, ao mesmo tempo que nos

encanta também denuncia, reclama e clama por justiça social para que possamos ter um mundo mais humano, mais esclarecido, mais justo e mais feliz.

O autor Graciliano Ramos, com muita perspicácia, competência e um quê do realismo machadiano, trabalha a palavra dando-lhe vida e autonomia. As palavras deixam de ser apenas simples conceitos e ganham significância e liberdade de expressão durante o tecer da narrativa, muito peculiar na literatura pós-moderna. Mostra com maestria a literatura como uma arte fantástica que, além de bela, também tem a sua função social. Uma função de abordar a problemática de uma sociedade ainda tão desigual em nosso país.

Os migrantes nordestinos, assim como a família de Fabiano, o vaqueiro personagem de “Vidas Secas”, também esperam que o mesmo sol que resseca a terra e que lhes fere a alma, possa brilhar um dia como uma luz de esperança, trazendo calor e alegria de dias promissores, mais dignos e mais felizes para um povo tão sofrido e tão sedento de justiça social.

Referências

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITTO, Sérgio. Comida. In: **Jesus não tem dentes no país dos banguelas**. Rio de Janeiro: WEA, 1987.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

RAMOS, Graciliano. O inferno. In: _____. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1945.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SANTAELA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SECA mais grave em 60 anos dificulta criação de gado no Nordeste. **Jornal Nacional**, 19 mar. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2013/03/seca-mais-grave-em-60-anos-dificulta-criacao-de-gado-no-nordeste.html>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

Educação Ambiental na escola: um olhar da Supervisão Escolar

Felipe de Oliveira¹

José Luís Salmaso¹

Estamos a destruir o planeta e o egoísmo de cada geração que não se preocupa em perguntar como é que vão viver os que virão depois. A única coisa que importa é o triunfo do agora. É a isto que eu chamo a «cegueira da razão».

José Saramago

- 1 Graduado em Pedagogia, História, Geociências e Educação Ambiental, Mestrando em Educação. Supervisor Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
- 2 Graduado em Letras, Filosofia e Pedagogia, Mestre em Educação. Supervisor Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Docente do Instituto Federal de São Paulo.



As modificações ambientais produzidas pelo homem desde a Revolução Industrial e hoje acentuadas e aceleradas em níveis nunca até então vistos estão causando uma transformação inédita no planeta e na sociedade, fazendo com que a questão ambiental esteja no centro dos debates e se constitua em um tema recorrente ao se discutir políticas públicas, embora ensejando posicionamentos díspares, que vão desde o catastrofismo à mais completa letargia ou imobilismo. Frente a esse quadro, é necessário que haja informação, discussão e divulgação das questões ambientais, a fim de que se desenvolva e se consolide uma consciência ambiental crítica capaz de ensejar a busca de soluções para promover o desenvolvimento sem exaurir os recursos naturais do planeta e afetar seu frágil equilíbrio.

Adotamos aqui o conceito de Educação Ambiental - EA como “ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido à transformação superadora dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação” (Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária - Chosica/Peru, 1976). Urge, assim, superar a recorrente visão fragmentada, superficial, isolada e descontínua deste importante tema, contribuindo para uma educação escolar crítica, transformadora e emancipatória, em que a EA ocupe lugar central no Projeto Político-Pedagógico das escolas e esteja no centro das atenções da gestão escolar e da ação supervisora, sobretudo pela possibilidade de integração e articulação que a questão ambiental tem com todas as esferas do fazer humano.

Além de a EA fazer-se presente no rol das grandes questões da contemporaneidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as resoluções do Conselho Nacional de Educação e a Lei Federal nº 9.795/99, apenas para situar a questão no contexto educacional brasileiro, reconhecem-na como uma temática central a ser inserida no

currículo de modo diferenciado, não se configurando como uma nova disciplina, mas sim como um tema transversal. Assim, a ação supervisora não pode estar alijada da complexidade das questões ambientais e das demandas e desafios que estas colocam à escola hodierna, cabendo-lhe garantir que esta temática esteja presente no fazer da escola. Embora haja um relativo consenso sobre a necessidade de tematização das questões ambientais na Educação Básica, ainda se observam resistências e incompreensões sobre a interdisciplinaridade e a transversalidade nesse aspecto, que resultam em uma aparente baixa eficácia das ações de EA nos ambientes escolares. Nesse sentido, procuramos aqui refletir acerca do papel da supervisão educacional na construção do projeto eco-político-pedagógico de cada estabelecimento de ensino de forma multi, trans e interdisciplinar, como um plano coletivo da comunidade escolar, de modo que a EA permeie de fato a práxis escolar, consoante a legislação vigente e as novas demandas e desafios que se impõem diante do imperativo de que a escola contribua efetivamente para “construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas” (A CARTA DA TERRA, 2010, p.12).

Nas visitas de supervisão às escolas e em contatos com alunos, professores e gestores, é comum observarmos a presença de ações pedagógicas relacionadas à EA sob diversos aspectos: cartazes com desenhos sobre a situação da camada de ozônio, sobre diversos tipos de poluição, sobre a importância das árvores e dos rios, dentre outros. Nas disciplinas de História e Geografia temos os estudos de cidades, populações e suas condições de vida e trabalhos específicos sobre a importância do saneamento básico. Nas aulas de Ciências, a EA encontra bastante espaço. O tema da água e a necessidade de sua preservação e uso racional costuma ser trabalhado. Aprofundando a conversa com professores sobre os objetivos das atividades e resultados esperados e obtidos não recebemos como resposta comum o envolvimento com a comunidade nem a permanência das atitudes preservacionistas por parte dos alunos.

Exemplos de parcerias externas como o Programa de Uso Racional da Água - PURA³ são muito bem-vindas, mas também precisam do envolvimento da comunidade e dos alunos para provocar mudanças atitudinais. A preservação do verde pode começar no entorno da escola e seu interior, com o cultivo de hortas, paisagismo com arbustos e árvores e discussão crítica com os alunos e comunidade para envolver o bairro nessa proposta. O exercício do debate e mesmo do confronto entre posições diferentes, a superação dos conflitos rumo ao bom entendimento deve sempre ser uma metodologia de trabalho e um objetivo a seguir. O conhecimento científico que cabe à escola e o senso comum da comunidade podem fazer uma ponte saudável e produtiva, envolvendo novas práticas e aprendizados para ambos. A essência aqui é de se estar aberto para o diálogo e propor aos gestores escolares essa mesma posição franca e aberta dentro da escola para com as dúvidas e as provocações dos alunos, para o envolvimento, por vezes difícil, com os pais e, sobretudo, para buscar a síntese de todo o trabalho de construção do conhecimento e a tranquilidade de saber que essa construção se dá ao longo do processo.

O cerne da ideia é tornar a EA atrativa, participativa e integradora de saberes e práticas. Também importante é a coerência entre o conteúdo apresentado e as práticas observadas em aula e na escola e também no contato com a comunidade. A sociedade do consumo indiscriminado e fútil deve ser contraposta à sociedade com equilíbrio e justiça social. O uso dos recursos naturais pela humanidade deve ser contextualizado histórica e economicamente. As ideias por trás das coisas devem ser desveladas e discutidas, isso tanto nos momentos de planejamento anual das aulas, nas reuniões pedagógicas quanto nos momentos coletivos do cotidiano com os professores. Uma postura que, espera-se, chegue às salas de aula tornando-as mais significativas. Recorrer à memória dos familiares é uma ideia simples e boa para marcar as mudanças no ambiente e trazer para o contexto escolar a participação e envolvimento das famílias, abrindo as portas para um debate aberto ou troca de

³ Programa da SABESP desenvolvido em parceria com a SEESP, secretarias municipais e empresas. Disponível em: <<http://site.sabesp.com.br/site/interna/Default.aspx?secaold=137>>.

ideias e memórias, sempre na perspectiva da superação do conhecimento calcado no senso comum, sem que isso venha a desprezar ou minimizar esses conhecimentos.

Os projetos de EA são de múltiplas categorias e significados. Assim, podem estar presentes de diferentes formas nos planos de ensino dos professores e em suas práticas cotidianas. Portanto, a afirmação de que não existem projetos de EA em uma escola deve ser sempre lida com um grau de desconfiança, mas, por outro lado, a integração da EA nas diversas disciplinas é ainda uma proposta a ser alcançada. Os limites que existem para a implementação de projetos de EA na escola ou qualquer outra ação educativa não são concretos, reais e não vêm de fora, estão internalizados pelos diversos atores sociais que lá atuam e são frutos de sua trajetória de vida, de seus valores culturais e de sua formação escolar.

Cabe aqui apontar para o papel da ação supervisora como um dos elementos transformadores das práticas educativas e incentivadora de ações de EA pelas escolas. Há espaço e tempo para essa ação por parte dos supervisores nas escolas, além de, como frisamos, isto ser um imperativo legal.

A presença da EA na formação em serviço do professor e do gestor é uma necessidade e deve ser oferecida pelo sistema e buscada pelos próprios interessados. Além dela, acreditamos também na autoformação como elemento chave na construção de um profissional mais coerente, consciente e crítico de si e do mundo. Ao adotar essa postura crítica para si e suas aulas, o professor dá um importante passo para a construção de um projeto de EA que seja crítico e que busque a reflexão como objetivo para as ações das pessoas envolvidas no projeto.

Os projetos de EA devem contribuir para a construção do pensamento crítico e reflexivo e é isso que deve gerar mudanças de atitudes e ações duradouras de preservação ambiental, mais que projetos que envolvam a resolução de problemas ou a identificação e descrição de situações emblemáticas da atual condição ambiental do planeta (LAYARGUES, 2006). Ainda no sentido da construção de um pensamento crítico e reflexivo como objetivo último do trabalho, seguimos Freire (2001) e sua proposta de superação da consciência ingênua rumo a uma consciência

crítica, preocupação também de Demo (2010), que se mostra incomodado com a ausência do pensamento científico na escola, em geral, e na prática dos educadores, em particular. Assim, propomos que a EA esteja permanentemente vinculada às atividades rotineiras dos sistemas de ensino e que seja um fator de relevância para chegar até os educandos e educadores com atitudes críticas e reflexivas acerca de tudo o que envolve a vida em sociedade.

Urge destacar a premente necessidade de uma ação supervisora na escola e no sistema que contribua efetivamente para a apropriação e a sensibilização frente aos novos saberes, valores e princípios éticos necessários à adoção de novas posturas, hábitos e atitudes socioambientais. Deste modo, pode-se chegar à “reforma do pensamento” (MORIN, 2000) e à consecução de projetos eco-político-pedagógicos nas escolas que façam frente à racionalidade cognitivo-instrumental que degradou a situação ambiental do planeta e da sociedade e enalteceu o consumismo, o individualismo e a competitividade. Acreditamos ser possível engendrar as urgentes mudanças nos currículos, na gestão escolar e no papel da supervisão das escolas a partir de posturas críticas e de busca de conhecimento e domínio também das questões sociais e culturais da realidade local e planetária na perspectiva da ética da solidariedade entre os seres humanos e a vida.

Referências

A CARTA DA TERRA: valores e princípios para um futuro sustentável. Foz do Iguaçu, PR: Itaipu Binacional, 2010.(Cadernos de Educação Ambiental. Série Documentos Planetários. v.1).

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC, 2012.

_____. **Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

DEMO, Pedro. **Educação e alfabetização científica**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

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

LAYARGUES, Philippe. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. de (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

A participação na construção e gestão do currículo: uma condição inerente à prática docente

Flávia Rogéria da Silva¹

¹ Graduada em Pedagogia e Letras, Mestra em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Assessora Pedagógica em Avaliações Externas.

Introdução

O currículo escolar sempre foi meio para a manutenção ou mudança de saberes e práticas sociais. Seus conteúdos foram, por muito tempo, eleitos e justificados pela importância da transmissão de saberes e tradições, no entanto esses saberes e tradições, a despeito de constituírem um legado cultural, nem sempre contemplaram a todos igualmente.

O currículo é também resultante de saberes e práticas acumuladas, mas deve acompanhar as mudanças sociais e culturais. Conforme sinaliza Ponce (2007, p. 6), o currículo, sem desconsiderar a dinâmica da produção de conhecimentos e os conflitos sociais subjacentes a tal produção, pode contemplar a tradição sem promover a sua veneração, colocando esse movimento de produção do currículo em diálogo com outras “culturas”.

Com a conquista da democracia e dos ideais democráticos, expressos na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na LDBEN de 1996, a educação também ganha preceitos democráticos que vão reger a construção do Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares, projeto esse que integra o plano curricular. O plano curricular é normatizado legalmente em duas partes: a base nacional comum, que garante a unidade nacional curricular e a formação mínima a todos os brasileiros, e a parte diversificada, que permite aos sistemas e às unidades escolares debruçarem-se sobre suas especificidades regionais e locais.

Essa especificidade é objeto de conhecimento dos educadores e demais profissionais de educação que atuam diretamente nesses espaços escolares e que, por essa propriedade, podem conferir equilíbrio entre o que é preconizado nos preceitos legais e o que é demandado pelas necessidades locais, sempre levando em conta as condições para o desenvolvimento do currículo.

Não é, portanto, de maneira despreziosa que organismos institucionais e governamentais, por vezes, extirpam ou mitigam a participação dos profissionais da educação na construção curricular, pois essa participação pode tornar-se um

óbice aos interesses da população. Ela pode, ainda, constituir-se em exercício de profissionalização e compromisso político com a educação, o que é, para além de um direito social, um aparato do projeto de sociedade que se quer democrática.

No Brasil, a década de 1990 foi marcada por uma profusão de discussões curriculares, incluindo a elaboração e divulgação dos PCNs pelo Ministério da Educação - MEC, parâmetros estes que se constituíram em referência para que estados e municípios promovessem debates e reformulações em seus programas curriculares. Ainda na primeira década dos anos 2000 percebeu-se intensa preocupação com a construção curricular considerando as demandas sociais emergentes e os instrumentos necessários aos cidadãos, especialmente àqueles que frequentam a escola, para viver e interagir com suas realidades e em sua sociedade.

O planejamento desse currículo, e até mesmo as relações que se estabelecem para a sua construção, em muitas escolas, se dá em um procedimento de repetição dos conteúdos sugeridos nos livros didáticos ou de acolhimento dos conteúdos curriculares elencados em documentos oficiais, sem que se atente, criteriosamente, à natureza e relevância para a comunidade à qual se destina, bem como para as demandas sociais reais que se apresentam nos ditos tempos modernos.

O currículo deve ser pensado com a perspectiva, inclusive, de mitigação das desigualdades, sendo pressuposto que, uma vez delineado no Projeto Político-Pedagógico das escolas, deve ser entendido como um plano de trabalho que concatena os projetos e as necessidades dos estudantes. E, ainda, dispara os sonhos e aspirações destes, no sentido de se tornarem homens úteis, conscientes e felizes, de acordo com suas perspectivas.

Para sistematizar todo esse projeto curricular é preciso antes avaliar o que já foi feito, o que se faz e por que se faz e, ainda, quais os sujeitos imbricados, já que currículo, também conforme assinala Ponce (2007, p. 6), “é visto como um processo completo, que passa pela sala de aula e pela relação entre todos os envolvidos: professor, aluno, gestor e família, tendo como resultado a aprendizagem”.

O currículo escolar deve estar constituído de conteúdos procedimentais e atitudinais, além dos já destacados conteúdos conceituais, sem perder de vista as demandas advindas do diagnóstico obtido da leitura e tratamento das informações sociais de ordem econômica, política, ideológica e cultural dos alunos e alunas.

A relevância da participação dos professores na construção curricular deve-se também ao fato de que, quando os sujeitos não participam da construção da política e/ou ação a ser implementada, não se instituirão necessariamente como seus implementadores.

Sendo assim, cada profissional de educação é um agente de políticas públicas em educação, pois suas atividades educativas com os alunos e alunas é fruto de sua forma de praticar e implementar o currículo na gestão da aprendizagem. Logo, pensar esse currículo é tarefa de relevância e de certa autonomia desse professor.

A participação é um instrumento social regularmente presente na pauta das reformas administrativas e do ideal democrático de gestão. Em especial, a partir de 1968, a participação está presente entre as preocupações sociais que mobilizaram a revisão dos pressupostos teóricos do taylorismo e a substituição, ainda que paulatina, de seus respectivos valores autocrático, hierárquico e formalista por valores contemporâneos, como flexibilidade, respeito às diferenças, relações de justiça e igualdade como sinônimos de relações cidadãs.

É verdade que, mesmo a partir daí, o conceito de participação perdura, muitas vezes, em tom vago, sendo necessário delineá-lo para circunscrevê-lo em dado contexto social e legítimo. A participação é conquista, significando um processo infundável de “vir-a-ser”, em um movimento processual, não sendo suficiente nem acabada (DEMO, 1999, p. 532). A função fundamental da Educação é de ordem política, como organismo que ensina e mobiliza a participação em um processo formativo.

A pesquisa e a reflexão sobre o currículo são inerentes à docência, não cabendo aos professores apenas a execução do currículo, pois, de acordo com Arroyo (2000,

p. 43), “o ofício da docência não se contrapõe ao fazer qualificado e profissional, já que neste ofício remete-se ao artífice, com seus segredos, saberes e artes”.

Quando a tomada da participação dos professores ocorre apenas em um âmbito instrumental temos, conforme assinala Arroyo (2000), que o peso central do trabalho do professor é dado ao domínio dos conteúdos, o que reduz a atuação do professor à condição de ensinante e desarticula sua ação reflexiva e construtiva sobre o currículo.

Como educadores, não podemos restringir a atuação dos professores a meros reprodutores dos preceitos curriculares estabelecidos. Nesse sentido, Diaz Bordenave (2007) adverte:

[...] além da preocupação sobre quem detém o poder de controle final das decisões num processo participativo, é necessário também manter um olho vigilante sobre a escolha dos instrumentos metodológicos da ação participativa, pois numa parcela substancial de poder de controle costuma acompanhar a escolha feita. (DIAZ BORDENAVE, 2007, p. 75).

Não é raro profissionais da Educação conceberem atuação como ação que está mais para a execução que para o planejamento do currículo, o que pode nos apontar ainda um pensamento já equivocadamente cristalizado no senso comum da categoria profissional docente de que, embora o fazer e o pensar não sejam controversos, não competem aos mesmos atores.

E como educadores e intelectuais da Educação, devemos refletir sobre o lugar que essa participação tem na construção profissional e na responsabilidade social sobre o currículo e, de modo mais geral, sobre a educação da cidade.

Quando elegemos o currículo a ser expresso em nosso trabalho escolar fazemos escolhas importantes e determinantes, escolhas estas que de forma consciente ou inconsciente não são neutras e, por isso, não podem tomar por referência apenas documentos curriculares, livros didáticos e outros instrumentos

isoladamente. Participar da construção do currículo é considerar o que é importante aprender, o que é necessário aprender e o que é urgente aprender. Este movimento consciente também é parte da nossa própria construção profissional, portanto é, para o profissional de educação, um movimento formativo.

Conclusão

É necessário ressignificar e conceber professores como atores do processo educativo e, nesse caso, como construtores e não como meros executores do currículo. Quanto a nossa participação na construção e recorte do currículo, temos que perceber que quando não tomamos nossos lugares como profissionais, agentes da educação na Rede, esses lugares podem nos ser dados e configurados prévia e perniciosamente. Essa postura corrobora a subserviência e a imobilidade que não devem ser inerentes aos sujeitos da escola, instituição que, por natureza, deve constituir-se como lócus de construção de sujeitos e não de meros executores de tarefas.

A participação docente na construção do currículo deve constituir-se da participação como engajamento, em uma abordagem que conflui, além da presença, oferta de ideias, análise e tomada de decisão que não prescindem da disposição para a partilha e o diálogo.

Sejamos atuantes na cogestão curricular de modo que professores, gestores pedagógicos e gestores técnicos governamentais usufruam da corresponsabilidade e da coprodução com algum grau de autonomia particular, com base em seus conhecimentos e perspectivas do lugar de onde falam, um movimento de construção curricular ético e democrático, tal qual se espera que seja a prática docente no cotidiano das unidades escolares.

Por meio dessa aprendizagem de responsabilidade na construção curricular, o professor se instrumentaliza de modo significativo, já que a construção curricular é inerente à prática docente e, por conseguinte, sua participação é elemento testemunhal da construção da escola pública como o lugar social de se viver,

experimentar e construir a participação: condição da verdadeira democracia, que só se aprende fazendo.

Referências

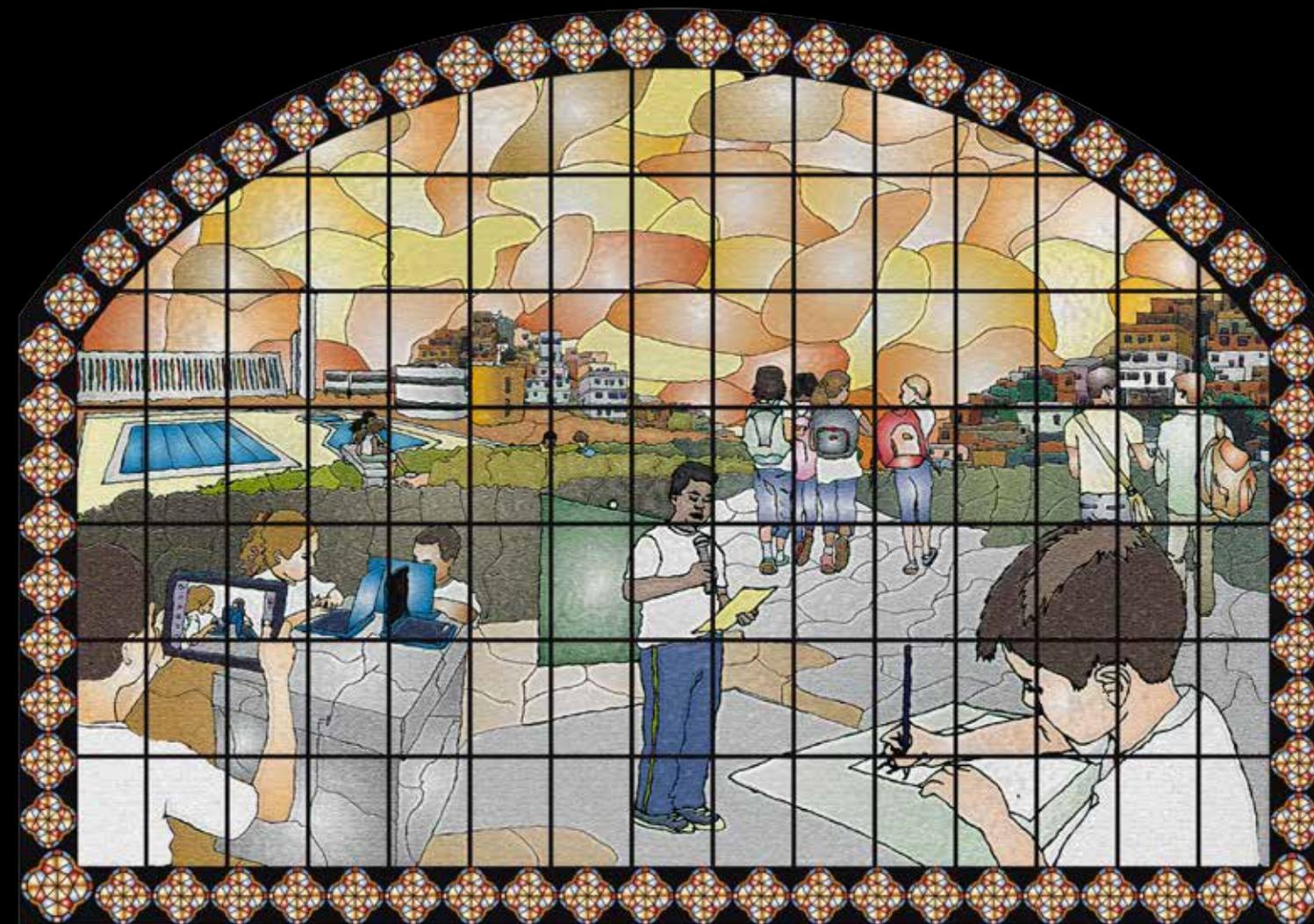
ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.793.htm>. Acesso em: 6 set. 2014.

DEMO, P. **Participação e conquista: noções de política social participativa**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DIAZ BORDENAVE, J. E. **O que é participação**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PONCE, B. J. **O tempo na construção da docência**. 1997. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.



Aprender com a inclusão: relato de uma experiência na Educação Infantil

Marisa Pinheiro de Oliveira Fernandes¹

¹ Licenciada em Pedagogia e em Filosofia da Educação, Diretora de Escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Introdução

O paradigma da inclusão escolar dos alunos com deficiência, no que tange à ação pedagógica, encontra fundamentos na concepção vygotiskyana do desenvolvimento, explica o desenvolvimento individual como resultado de um processo de interação do sujeito com o meio, o qual constantemente o desafia, possibilitando-lhes a ampliação das suas potencialidades e, conseqüentemente, a superação dos limites impostos pela deficiência.

De acordo com Mallory e New (1994), nas salas inclusivas, as relações sociais são compreendidas como catalizadoras de aprendizagem, uma vez que, ao ser incluído na sala comum, o aluno poderá se deparar com tarefas menos simplificadas ou reducionistas, ou seja, estará exposto às situações desafiadoras necessárias à ampliação das suas potencialidades. No entanto, entendemos que o simples fato de a criança com deficiência frequentar uma sala comum não é suficiente para que se desenvolva. É imprescindível que haja investimentos e ações que garantam a efetiva participação destas crianças no decorrer das vivências e experiências promovidas no contexto escolar.

Concordamos com o posicionamento de Kauffman (1994), ao expor sobre as dificuldades já encontradas pelos professores das salas regulares antes mesmo da concretização da ideologia da inclusão nos sistemas de ensino. Mediante esta realidade, pensamos sobre a emergência da criação de ações conjuntas e articuladas a favor de uma inclusão que acreditamos garantir às nossas crianças, experiências para construção de sua autonomia.

Assim como Sapon-Shevin (1992), entendemos que a inclusão traz ganhos também aos aprendizes incluídos e proporciona um crescimento profissional e pessoal dos seus atores. Entretanto, acreditamos que este crescimento só será possível por meio de ações integradas, envolvendo toda a comunidade escolar: equipe gestora, docentes e agentes de apoio, Centro de Formação e Apoio à Inclusão (CEFAI) e supervisão; do

contrário, correremos o risco de assumirmos um papel de meras testemunhas passivas frente a um processo de desestruturação do trabalho docente e demais consequências.

Pautados nestas considerações, temos investido em ações que, mediante os resultados apresentados ao final de um processo, podemos avaliá-las de forma positiva, no que se refere ao desenvolvimento do aluno incluído e, como não dá para deixar de mencionar: o nosso próprio crescimento.

Apresentaremos o relato de uma prática a fim de retratarmos sobre uma experiência de inclusão a qual pôs à prova nossos saberes e competências, levando-nos à busca conjunta de alternativas que tornassem possível o alcance dos objetivos propostos para a inclusão das crianças com deficiência na escola regular.

1. A chegada de K. na EMEI

144

K. foi incluída em nossa EMEI aos 4 anos e, no momento relatado, se encontra com 5 anos. Ao tomarmos conhecimento, em sua matrícula, de que a criança era portadora do Transtorno do Espectro do Autismo, decidimos buscar informações junto à família, bem como o CEI frequentado por K. no ano anterior. Contando com a colaboração da equipe do CEI, tivemos acesso aos relatórios que nos trouxeram informações importantes sobre as demandas de desenvolvimento apresentadas no decorrer da sua permanência na referida unidade. Também fizemos contato com seus familiares, os quais nos trouxeram novos elementos, facilitando o planejamento das primeiras ações voltadas ao acolhimento inicial de K. Após, realizamos uma análise do perfil dos nossos professores em relação à formação ou experiências anteriores no que se refere à inclusão, assim como a matrícula em um agrupamento com um número de alunos inferior aos demais da mesma unidade.

Nos primeiros dias de aula, notamos que as necessidades trazidas por K. ultrapassavam nossas expectativas, sinalizando para a necessidade da organização de um trabalho conjunto e articulado, mediante o envolvimento de toda comunidade

interna e serviço de apoio: professores, ATEs, equipe gestora, Centro de Apoio à Inclusão, assim como a família.

A começar pela comunicação, K. apresentava ecolalia (fala por meio da repetição) e, por isso, era difícil de compreender sobre suas necessidades, desejos ou sentimentos. De estatura pequena para sua idade, apesar de não apresentar dificuldades na marcha, dependia do colo dos adultos e, quando negado, agarrava-se a este, escalando seu corpo até atingir seu objetivo ou, caso não o conseguisse, prostrava-se no chão à espera de quem a carregasse. Sua alimentação era à base de líquidos e comidas pastosas, apresentando dificuldades na deglutição dos alimentos. Fez uso de fraldas até o momento de vir à escola, pois apresentava dificuldades em relação ao controle dos esfíncteres. Quando contrariada, jogava-se ao chão, despenteava os cabelos, arrancava os calçados e os arremessava para longe. Neste período, notamos também ausência de expressão dos sentimentos como risos e choro. Apresentava acentuada dificuldade de interação com as crianças do grupo sendo que, ao longo das atividades coletivas, não dividia os brinquedos e se apropriava dos pertences dos colegas; frequentemente os agredia com mordidas e beliscões, dificultando ainda mais o relacionamento com o grupo. Demonstrava demasiado incômodo nos momentos de atividade em sala, destruindo os objetos ao seu alcance, atirando-se ao chão e jogando seus pertences expressando, de acordo com nossa interpretação, um possível mal-estar. No decorrer dos dias, percebemos que além da fala especular, K. referia-se a ela própria na terceira pessoa: “- K. comeu...” ao invés de “eu comi”. Não se reconhecia enquanto um “eu”, fato constatado ao observarmos que não identificava a própria imagem no espelho, causando-nos inúmeras indagações.

145

Frente a esta realidade, nos deparamos com nossas próprias impotências, nos vimos destituídos da posição daquele que supostamente “tudo sabe”, causando-nos momentos de angústias que, assim como descrito por Mannoni (1999, p. 227), estariam ligadas às projeções fantasmáticas individuais.

Entendemos que os efeitos do mal-estar da equipe, causados pelo encontro com algo que nos falta, se fazem sentir em nível das crianças e não obstante dos familiares.

Com base neste pressuposto, decidimos nos despir das incumbências administrativo-burocráticas e nos tornarmos efetivamente visíveis na esfera do fazer docente. Buscamos recursos no CEFAl/DRE, realizamos reuniões periódicas para escuta e orientação aos professores, demais funcionários e familiares. Incluímos, em nossa rotina, o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento de K., assim como a observação e discussão acerca da prática docente a ser investida nesta inclusão. Propusemos aos professores e coordenação que buscassem informações sobre a possível “patologia-autismo”, as possibilidades e os limites impostos por este transtorno.

Após busca por respostas, fomos levados a compartilhar das ideias de Carvalho (2005) ao expor que, do ponto de vista pedagógico, o diagnóstico clínico nem sempre nos oferece as pistas do que devemos fazer no âmbito pedagógico. Assim, segundo a autora, o mais importante é avaliar os fatores que bloqueiam ou facilitam a aprendizagem, a fim de que identifiquemos e operacionalizemos as ações pedagógicas a serem tomadas por nós. Neste percurso, as análises dos registros tornaram-se elementos fundamentais à reorientação das nossas práticas, através da qual percebemos os avanços e possíveis retrocessos no desenvolvimento da K. e, partindo desta leitura, tomamos decisões conjuntas sobre os caminhos a serem trilhados pela equipe em conjunto com os familiares.

Apesar das dificuldades ora apresentadas, percebemos que a hostilidade em relação às demais crianças não era manifestada em relação aos adultos. Este comportamento favoreceu a interação com a professora regente e a estagiária auxiliar da inclusão, tornando possível o desenvolvimento de ações educativas básicas como: ensinar-lhe a mastigar, estimular-lhe a capacidade de deglutição, uso do banheiro com independência, abandono do colo; além de atividades voltadas à consciência corporal e do próprio “eu” - embora tenhamos nos questionado se a constituição da consciência do “eu” é possível por meio de estratégias pedagógicas.

Foram necessários momentos temporários de trabalho individualizado, à parte do grupo, com vistas à posterior retorno ao coletivo; trabalhos ora previstos antecipadamente, ora determinados pelo estado emocional apresentado por K., conforme descrito no seguinte relatório.

2. Recorte de uma experiência

Relatório diário de 06/08/2013 (pela professora da turma)

Nesta data, a aluna K. chegou muito agitada, irritada, gritando e chorando, eu fiquei muito preocupada e pedi para uma professora em módulo² ficar com a turma enquanto fui tentar acalmá-la. Fui com ela à sala de leitura e notei que estava irritada com sua mochila, havia um elástico de cabelos amarrado no fecho do zíper, então, o desamarrei o que a deixou muito irritada. Então abriu a mochila e tirou tudo que havia dentro, jogando pela sala e afirmava com tristeza que não havia nada dentro da mochila, ela então colocou a cabeça dentro da mochila e ficou por vários minutos. Após encontrou um pregador de roupas entre os pertences que estavam na mochila, o que lhe alegrou muito; fui dobrando as roupas que estavam na mochila e pedi que ela fosse me entregando as peças para que guardássemos na mochila, o que fez com alguma insistência da minha parte. Fomos para a sala 4 onde tenho vários pregadores no armário e os entreguei a ela. Enquanto mexia nos prendedores, prendi seus cabelos. Já era hora do almoço e fomos almoçar. Ela não quis a comida, oferecemos mexerica e gostou. Depois disso, fomos ao parque e à brinquedoteca. Já mais calma, sob orientação da coordenadora, resolvemos utilizar o notebook como um espelho, conforme havíamos pesquisado na internet sobre o autismo e a tecnologia; momento no qual demonstrou bastante prazer: fez gestos, cantamos juntas e depois assistimos. Então ela já estava tranquila e fomos para junto do grupo, onde seguimos a rotina normal. Só na hora de ir embora ela demonstrou resistência, deitando no chão. Sua mãe a pegou no colo e foram para casa.

3. Final de uma etapa

Atualmente (ano de 2014) K. encontra-se no último ano da Educação Infantil e, daqui a alguns meses, passará a frequentar o Ensino Fundamental. Após dois anos de

² Módulo é a condição do professor que não tem turma de regência. Sua função é substituir ou auxiliar os professores regentes.

trabalho, pudemos observar mudanças positivas com relação ao seu desenvolvimento, superando, inclusive, nossas expectativas. Atualmente, não encontra dificuldades em permanecer junto ao grupo durante todas as atividades realizadas na sala de convívio. A ecolalia tornou-se rara, com uma evolução significativa no que se refere à linguagem oral, apresentando-se cada vez mais elaborada, possibilitando a expressão dos seus sentimentos, desejos e ideias. Frequentemente sai da sala contando para a mãe sobre suas experiências do dia, referindo a si mesma na primeira pessoa: “Mãe, eu brinquei...”. As agressões sobre os colegas (mordidas e beliscões) têm se tornado cada vez menos frequentes. Importante registrar que suspeitamos que o ato de agredir vem sendo substituído pela representação simbólica, pois temos presenciado K. “fazer de conta” que está mordendo, levando-nos a nos questionar se não estaria elaborando o desejo impulsivo por meio da representação lúdica.

Quanto à autonomia, já se alimenta sem a ajuda do adulto, consegue mastigar e engolir todos os tipos de alimentos, utiliza o banheiro com independência, sobe a rampa de acesso sob a companhia dos colegas e não depende mais de um adulto para carregar seus pertences. Reconhece os funcionários e seus amigos mais próximos pelo nome. Ao contrário do comportamento tempestivo inicial apresentado nos dias de festividades, não apresenta mais resistência ao participar das atividades festivas, envolvendo uma maior concentração de pessoas.

De acordo com o relatado, percebe-se que as dificuldades trazidas por K. apresentavam um forte componente comportamental e linguístico, porém menos cognitivo, levando-nos a investir, de forma mais acentuada, nesta dimensão do desenvolvimento.

Conclusão

Pensamos que o trabalho com o aluno com deficiência perpassa a dimensão do sujeito incluído e atinge diretamente o coletivo da escola. Os resultados têm mostrado que os investimentos da nossa equipe, balizados por um trabalho mobilizador, de

escuta, orientação e apoio ao professor, atrelado a este, o apoio vindo de CEFAL/DRE, mediante o envio de um professor estagiário para auxiliar no atendimento de K., apresentaram efeitos positivos sobre o desenvolvimento das nossas crianças incluídas e do grupo como um todo.

O trabalho com a inclusão tem, constantemente, desafiado nossos saberes, posto em evidência nossos “fantasmas” proporcionando a ampliação das nossas possibilidades, trazendo à tona a dimensão ética do trabalho desenvolvido pela escola, a qual consideramos imprescindível no processo de inclusão.

Referências

- KAUFFMAN, J.M. Two perspectives on inclusion: one size does not fit all. **Beyond Behavior**, v.5, n.3, p.11-4, 1994.
- MALLORY, B.; New, R.S. Social constructivist theory and principles of inclusion: challenges for early childhood special education. **Journal of Special Education**, v.28, n.3, p.322-337, 1994.
- MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon, 1997.
- MANNONI, M. **A criança, sua doença e os outros**. São Paulo: Via Lettera, 1999.
- REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SAPON-SHEVIN, M. Celebrating diversity. In: STAINBACK, S.; STAIBACK W. **Curriculum considerations in inclusive classrooms**: facilitating learning for all children. Baltimore, Brookes, 1992. p. 19-36.
- SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.21, n.31, p 37-48, 2008.

Autoavaliação Institucional: um relato de participação das crianças e das famílias

Eliana Silva Tuono¹

¹ Diretor de Escola – EMEI VITAL BRAZIL – DRE SÃO MATEUS

O presente relato trata de uma ação realizada por professores, equipe gestora, equipe de apoio e funcionários terceirizados da Escola Municipal de Educação Infantil Dr. Vital Brazil que, ao se depararem com um contexto de dificuldades frente ao número elevado de crianças matriculadas na Unidade Educacional, participando das atividades diárias num sistema de rodízio de turmas que passavam por salas de aula e salas ambiente sem terem um espaço de referência onde pudessem dizer: “Esta é minha sala”, iniciaram um processo de diálogos que culminou com o que hoje chamamos de Avaliação Final da Unidade.

A nossa escola se situa no Jardim Rodolfo Pirani, bairro inserido no distrito do Parque São Rafael, extremo leste da Cidade de São Paulo. É uma escola grande que está construída numa área de 3.400 m², cercada por 77 árvores de grande porte, dentre elas, muitas frutíferas.

As crianças, com três a seis anos, têm o privilégio de poder brincar num espaço amplo onde desenvolvem suas mais diversas potencialidades.

Apesar das dificuldades para mantermos a estrutura física de uma Unidade tão grande, todos se empenham em tornar este ambiente o mais agradável possível e, neste intuito, buscamos aprimorar a cada dia uma gestão em que o foco na qualidade dos relacionamentos é fundamental.

O engajamento dos membros da equipe tem tornado a gestão da EMEI Dr. Vital Brazil algo que nos dá prazer e também o desejo de enfrentar os desafios cada vez mais instigantes impostos por entraves e dificuldades.

Nem é preciso dizer que as crianças são muito felizes nesta escola. Atendemos, em média, quatrocentos e cinquenta alunos em quatorze turmas com o apoio de aproximadamente quarenta e sete colaboradores entre efetivos e terceirizados. Temos dez salas. Dentre elas, sete de convivência (salas de aula), uma sala de movimento (espaço de ações de múltiplas linguagens como dança, bandinha, vídeo e brincadeiras), uma sala de leitura (universo mágico com um acervo de aproximadamente cinco mil livros) e um laboratório de informática que tem funcionado com bastante dificuldade, mes-

mo com computadores obsoletos e com a destituição da Professora Orientadora de Informática Educativa, que teve que solicitar cessação de Portaria devido a sua licença gestante.

No ano de 1996, após a reconstrução da Unidade, com seu funcionamento em três turnos, com nove turmas em cada um deles, somente oito salas de aula e a necessidade de desenvolver um trabalho efetivo de valorização das diversas linguagens, a comunidade escolar instituiu em seu Projeto Pedagógico a continuidade de um sistema de rodízio de salas, mas de uma forma diferente. As salas ambiente, a saber: laboratório de informática, sala de leitura, sala de movimento, ateliê de artes e brinquedoteca, restando somente três salas de aula. Nesse contexto, segundo Kramer (2000, p.77):

O eixo fundamental dessa organização é o de que espaço e tempo vão sendo conquistados progressivamente. Nesse sentido, as estratégias delineadas a princípio devem ser modificadas à proporção em que certas necessidades se apresentam. Espaço e tempo não são dados fixos e rígidos, mas, ao contrário, sofrem as mudanças decorrentes do próprio dinamismo do modelo curricular adotado. (KRAMER, 2007, p. 74).

152

Em 1999, duas salas emergenciais (de latinha) foram construídas na área externa para atendimento à demanda de 1ª série para a EMEF Claudio Manoel da Costa e, quando não mais dela tiveram necessidade, tornaram-se salas ambiente de nossa Unidade, restando cinco para rodízio. No final de 2006 e início de 2007, estas salas foram derrubadas e construídas duas de alvenaria que lá estão, atualmente, para atendimento de crianças com dificuldades de locomoção, haja vista que não há elevadores na Unidade (apesar de que, para acesso ao laboratório de informática, sala de leitura e sala de movimento estas crianças são transportadas no colo).

Observo então que é nesse contexto: de discutir sobre a situação em que a escola se encontrava, com tantas crianças, pois o número de alunos sempre foi muito alto e a movimentação intensa de crianças e professoras, devido ao rodízio de turmas nas diversas salas, que sentimos a necessidade de, a partir do ano de 2006, iniciarmos uma discussão mais aprofundada sobre o sistema de rodízio e de salas ambiente. Em 2007, a preocupação com a questão da melhoria no atendimento às crianças com defi-

ciências foi tão grande, que nosso Projeto Especial de Ação voltou-se para este tema, problematizando os registros de avaliação das crianças, que na época eram precários, entre outros aspectos do Projeto Político-Pedagógico que careciam de avaliação e re-dimensionamento urgentes.

Portanto, desde o ano de 2006, nos reunimos em grupos para sintetizarmos toda nossa percepção sobre os aspectos que envolvem a escola como um todo. Todos participam. Desde a equipe gestora, docente e de apoio até o pessoal da alimentação escolar e de limpeza.

Os alunos participam deste processo por meio de um questionário que é realizado oral e individualmente junto às professoras, que solicitam às crianças que respondam as seguintes perguntas: “O que mais gosta de fazer na escola?”, “O que menos gosta de fazer na escola?”, “Qual o espaço da escola que mais gosta?”, “O que você acha que falta na nossa escola?” e “Desenhe no verso da folha a sua escola”. Estes questionários são tabulados e seus resultados vão para as reuniões de discussão para que se tenha a posição dos protagonistas - as crianças - e se possa traçar linhas de ação para atender, na medida do possível, as suas solicitações, como aquisição de brinquedos, programação de atividades lúdicas diversas e passeios, entre outras.

153

Pensamos que seria preciso atingir com maior empenho os pais e, para tanto, iniciamos há três anos um questionário que tem sido enviado para casa dos alunos, para que respondam avaliando o trabalho desenvolvido durante o ano.

A cada ano realizamos o levantamento dos aspectos mais relevantes a serem avaliados que são, em geral: salas de convivência, sala de leitura e empréstimo de livros, sala de movimento, laboratório de informática, brinquedoteca, área externa, limpeza, condições de trabalho com recursos humanos, condições de trabalho com recursos materiais, relações interpessoais, palestras, mostra dos trabalhos dos alunos, atividades extraclasse, páscoa, festa junina, excursões, semana da criança, festa de encerramento e mostra leste de arte e cultura, self-service e projeto alimentação saudável, atendimento dos auxiliares técnicos de educação - inspetoria e agentes escolares às crianças (lanche, almoço, portão, parque, acidentes, etc.); dia do brinquedo; utilização das verbas; atendimento na secretaria e pela equipe gestora; metas do projeto pedagógico e jornal mural; Projeto Especial de Ação (quais foram as contribuições do PEA para a sua prática pedagógica?); sessões de leitura simultânea (projeto entorno);

caderno de registro do plano semanal; trabalho das professoras em complementação de jornada; xerox e impressoras; atendimento às crianças com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação e AVE (auxiliar de vida escolar); crachá, cartão de identificação; reuniões pedagógicas; participação dos pais (na primeira reunião do ano, envolvimento nos projetos e aprendizagem das crianças); portfólio digital.

A cada ano, a ata da reunião de síntese da avaliação é retomada e verificamos quais itens de cada aspecto foram realizados, como foram e se serão necessárias adaptações ou mudanças. Todos os servidores envolvidos se reúnem em grupos nos horários coletivos, quantas vezes forem necessárias, para uma discussão proveitosa e eficaz.

Ao final do ano resgatamos a ata referente à avaliação do ano de 2012 e verificamos como havíamos sintetizado as discussões sobre cada aspecto, iniciando pelas Salas de Convivência como apresentado abaixo:

ASPECTOS	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM 2012	NECESSIDADES E PRIORIDADES PARA 2013
SALAS DE CONVIVÊNCIA	Não houve mais rodízio de turmas nas salas. A pintura e o conserto do piso das salas foram solicitados à Diretoria Regional de Educação São Mateus. Houve várias visitas de engenheiros, contudo não obtivemos retorno quanto à data do início dos reparos. Como tivemos crianças cadeirantes, duas sala da área externa do piso térreo foram transformadas em salas de convivência. Fizemos armários de parede nas salas 1, 9 e 3. Quanto aos aparelhos de som fixos nas salas, ficaram bons.	Colocar som na sala 9 e verificar o da sala 1, que parece estar com defeito. Verificar o ventilador da sala 1 que faz muito barulho. Retirar o armário da sala 2 que está infestado de cupim. Colocar rede de proteção ou grades na mureta da escada do piso superior.

Quadro 1

Olhando para esta síntese, nas reuniões dos grupos, passamos a nos questionar sobre o que foi realizado, o que conseguimos melhorar e aquilo que não conseguimos executar, por exemplo: observando a terceira coluna do Quadro 2, perguntamos: Foi colocado o aparelho de som na sala 9? E o da sala 1, foi consertado? Foi sanado o barulho do ventilador da sala 1? O armário que estava infestado de cupim foi retirado da sala 2? E a proteção para a mureta da escada do piso superior, foi colocada? Respondidas estas perguntas, as “respostas” são transportadas para a segunda coluna do Quadro 2, acrescentando outras informações sobre o aspecto avaliado no corrente ano, bem como, colocando na terceira coluna quais as nossas necessidades e prioridades para o ano seguinte. Destacamos alguns dos aspectos avaliados:

ASPECTOS	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM 2013	NECESSIDADES E PRIORIDADES PARA 2014
SALAS DE CONVIVÊNCIA	Foi colocado um aparelho de som na sala 9. Os das salas 1 e 6 não estão lendo os CDs. O ventilador da sala 1 não foi consertado. Também estão apresentando problemas os das salas 3, 4, sala de movimento, laboratório de informática e sala 10. Foi retirado o armário de madeira da sala 2 que tinha cupim. Foi instalada uma grade de proteção na mureta da escada do piso superior para garantir segurança às crianças. O piso das salas 2,4, 6 e de movimento que estava quebrado e estufado, foi consertado. Os espelhos das salas 3, 4, de movimento e 6 estão quebrados.	Verificar os aparelhos de som das salas 1 e 6, inclusive as grades onde eles ficam guardados, pois o problema pode estar ocorrendo devido ao possível desnível das mesmas. Fazer revisão geral dos ventiladores da Unidade Educacional e retirar os de pedestal das salas de convivência, pois podem oferecer riscos à segurança das crianças. Fazer reparos nas lousas, pois as de algumas salas estão em mau estado. Comprar novos espelhos, pois são importantes para o desenvolvimento da autoestima, identidade, autonomia e zelo com a aparência das crianças.

BRINQUEDOTECA	Continuamos com os baldes com brinquedos nas salas de convivência, foram trocados por engradados, para experiência, na sala 3. Os brinquedos se quebram com muita facilidade e devem ser regularmente substituídos.	Continuar utilizando baldes para guardar brinquedos nas salas. Fazer um levantamento dos brinquedos existentes, jogaremos fora os quebrados e relacionaremos o que deve ser comprado, regularmente. As professoras se responsabilizam por desenvolverem com as crianças um trabalho de organização, substituição e cuidado com os materiais. Será feita uma escala para que, de quinze em quinze dias, as ATEs preparem circuito de brincadeiras na quadra ou outros locais. As professoras deverão fazer campanha para as crianças doarem brinquedos usados.
ÁREA EXTERNA	Galhos quebrados têm sido retirados. Não foi feita rampa de acesso aos parques, pois verificou-se não ser necessário. Foi construída uma rampa de acesso à quadra. Não foi possível fazer bancos no bosque e chegamos à conclusão de que podem ser perigosos para a segurança das crianças. Foi diminuída a altura para 1m e meio da gaiola cilíndrica do parque conforme orientação no curso Criança Segura. As caixas de gordura e canaletas foram regularmente limpas. Foi resolvido o problema das formigas. Foi repostas areia nos parques. Há alguns brinquedos com problemas de segurança.	Não é necessária a construção de rampa de acesso ao parque. Bancos não mais serão construídos. Continuar atentando para manutenção constante das grades das canaletas. Nos dias muito quentes, umedecer a areia do parque dos tubos de concreto. Colocar pedras no estacionamento. Colocar uma pia para lavar as mãos, próxima ao parque emborrachado grande. Colocar emborrachado nos brinquedos (quinas do multibrinquedo, gaiola quadrada, etc.).

RELAÇÕES INTERPESSOAIS	O acolhimento às professoras novas foi muito positivo. Problemas de relacionamento às vezes acontecem, porém tudo dentro da normalidade.	Continuar com a dinâmica do respeito e profissionalismo entre as pessoas.
SELF-SERVICE E PROJETO ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL	A mudança dos horários das refeições no período da tarde: de almoço e lanche, para lanche e jantar deu certo, diminuindo o desperdício. Por meio do Projeto Alimentação Saudável, as crianças não foram obrigadas, mas foram incentivadas a se alimentar nas refeições e não houve problemas com a repetição dos alimentos.	Os horários das refeições permanecerão iguais em 2013. O Projeto Alimentação Saudável irá continuar e as crianças não deverão ser obrigadas, mas incentivadas a se alimentar nas refeições por todos os profissionais que se encontram no pátio nesses horários. Continua a orientação de que se for solicitado pelas funcionárias da empresa terceirizada que se pare a repetição, isso não será acatado pelas servidoras. Faremos o conserto ou a troca do balcão térmico.
PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO	Os professores de Jornada Básica do Docente - JBD/Jornada Básica do Professor - JB observaram o que as professoras do Projeto Especial de Ação - PEA faziam e aplicaram com as suas crianças. Trabalharam a cultura na literatura e, no final do ano, em virtude do dia da Consciência Negra. Os cartazes e desenhos em relação ao tema ainda não são práticas durante o ano.	Nas sequências didáticas abordar o tema diversidade cultural e ciências desde o início do ano.
PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	Deu certo a reunião no primeiro dia com as informações gerais e o agendamento para as mães conhecerem os projetos e espaços da Unidade, aumentando a confiança e a participação.	Continuar com a dinâmica da 1ª reunião com informações gerais claras e objetivas e o agendamento das mães para vivenciarem a rotina escolar com os filhos, para conhecerem os projetos e espaços da Unidade.

Quadro 2

Dessa forma, seguimos passo a passo por todos os aspectos apresentados anteriormente e, ao final, temos uma síntese precisa das necessidades e prioridades para que no início do ano seguinte elas sejam apresentadas na reunião de organização e redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional.

É indiscutível levar em consideração que o processo é trabalhoso e que a participação tem que ser efetiva. A seguir apresentamos alguns depoimentos que demonstram a importância deste tipo de avaliação institucional.

Para a Professora Simone, que trabalha na EMEI Dr. Vital Brazil há vinte e cinco anos e sempre participa da avaliação da Unidade, este tipo de avaliação é muito organizada por avaliar todos os itens que ocorrem durante o ano letivo. Todos estão envolvidos, podem colocar seus argumentos, falar os pontos positivos e os que devem ser melhorados para o ano seguinte. A avaliação é extensa por ser minuciosamente analisada, mas é necessária, pois dá ao grupo subsídios para o trabalho do ano seguinte.

A professora Rosélia relata que a avaliação é bastante válida porque é feita por etapas. Primeiro, cada item do ano anterior é lido, discutido, analisado e verificado o que foi alcançado. Todos têm o direito de opinar, dar sugestões e isso facilita bastante o nosso trabalho para o ano seguinte.

A professora Gilda está na escola há dois anos e informa que ao chegar não teve problemas de relacionamento e sentiu-se muito bem acolhida, o que é um fator muito positivo da escola, tanto no que se refere à equipe gestora, quanto docente e de funcionários. Em relação à avaliação, ela se assusta um pouco, mas conforme o tempo avança ela diz que todos vão ficando mais à vontade, vendo que por isso a escola fica muito organizada, com tudo muito bem planejado desde o início do ano, o que facilita muito o trabalho de todos os profissionais.

A professora Aline, que trabalha nesta EMEI há dois anos, percebeu algo diferente de outras escolas onde já trabalhou, ou seja, a avaliação não é feita por escrito e entregue à diretora. Nas reuniões, os aspectos que se referem à rotina escolar, espaços, materiais e muitos outros são amplamente discutidos individualmente. Há um documento que é lido item por item de cada aspecto como ocorre no ano atual para que

todos possam avaliar o que deu certo, quais são as possíveis mudanças e alterações importantes para serem realizadas no ano seguinte. Tudo em prol de um trabalho pedagógico importante e positivo para o bem-estar e para o desenvolvimento de nossas crianças.

Valéria, que trabalha na escola como agente escolar desde o ano de 2009, acredita que o ponto positivo desta avaliação é que é possível ter uma base do que foi feito e do que ficou por fazer. Podemos mudar e fazer as coisas de forma diferente, reelaborar o que for necessário e por meio da discussão fazemos um novo tratado entre as pessoas envolvidas, sempre procurando melhorar, conservar o que já foi feito e deu certo e mudar aquilo que não funcionou direito.

Como diz Ostetto :

O cotidiano educativo é um reino de possibilidades. A vida é um reino de possibilidades. Não façamos dele e dela uma dura canção, repetitiva, amarrada, mecânica. Transformemos essa possibilidade num hino à invenção, lembrando que a todo momento precisamos sonhar para criar. (OSTETTO, 2004, p. 94).

Acreditamos que toda ação realizada com muitas mãos e em prol da qualidade do ensino público deve ser bem-vinda, e é por isso que não medimos esforços para avançar a cada dia nesta empreitada.

Referências

KRAMER, Sonia et al. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores:** autoria e transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2004

Projeto Escrever Cartas: estratégia para aprender a ler e a escrever

Inêz Angelina da Fonseca¹

¹ Graduada em Pedagogia, Psicologia e Direito. Pós-graduada em Alfabetização e em Saúde Pública. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Introdução

No início do ano letivo, observei que as crianças aguardavam a autorização da professora para iniciarem suas atividades com a pergunta: “- Pode começar professora?” Elas demonstravam dificuldade para perguntar e sempre aguardavam as respostas prontas. Nas conversas, apresentavam falas estanques, frases soltas, dificuldade para se comunicar, diálogo limitado e vocabulário restrito.

Usei a literatura infantil para ampliar o universo vocabular e o repertório das crianças. Também me ocorreu retomar uma prática pedagógica que costumava desenvolver em anos anteriores com outras crianças: a escrita de cartas. Justificamos nossa escolha pelo fato de a carta ser um modelo textual de escrita com uma função social, que prescinde de uma organização na elaboração (começo-meio-fim), tem propósito comunicativo e perde o sentido se não for escrita de forma clara e organizada.

A carta como instrumento de comunicação também possui características que, pessoalmente, valorizo muito: é possível criar uma expectativa para o recebimento da resposta, trabalha com o tempo de forma diferente do que vivemos atualmente, onde as informações são muito rápidas, o que, muitas vezes, não permite o desfrute e o encantamento, requer o envolvimento por parte dos correspondentes para além da simples troca de informação criando vínculos de amizade e respeito com pessoas que, até então, eram desconhecidas.

Desenvolvimento da prática

O Projeto Escrever Cartas está sendo desenvolvido desde o mês de fevereiro de 2014 e, neste período, elegemos nossos interlocutores e fizemos cartazes com fotos das pessoas que nos mandaram cartas, envelopes, selos, livros de histórias.

Para iniciar o projeto, usei o livro “Amigos” da autora Silvana Rando e, após a leitura, as crianças fizeram vários comentários sobre a história e também sobre a autora. Sugeri que seria interessante se eles pudessem contar à autora tudo o que eles disseram. Assim começamos a pensar... Como dizer tudo isso para a autora? Duas

ideias surgiram: telefonar ou ir até a casa dela. Conteí às crianças que não tinha o número do telefone dela, mas sabia que a Silvana morava em Sorocaba – SP, então fomos analisar o mapa do Estado de São Paulo, vimos que a Cidade de Sorocaba fica muito longe, tornando inviável a ida de todos os alunos até a casa da autora.

Assim, perguntei se alguém conhecia o carteiro e sabia o que ele fazia. As crianças fizeram vários comentários que demonstravam conhecer este profissional. A partir desta conversa, as crianças chegaram à conclusão de que a carta seria um instrumento eficaz para comunicar à autora tudo o que elas conversaram após a leitura do livro. Eu atuei apenas como escriba, registrando as falas dos alunos.

Em seguida, auxiliei as crianças na organização do texto, colocando-o na forma padrão de carta. A partir deste momento, muitas oportunidades surgiram, nas quais as crianças poderiam se comunicar, por meio de carta, e, atualmente, elas se correspondem com sete pessoas, que disponibilizam alguns minutos de suas vidas e do seu dia a dia para enriquecê-los com suas experiências, criando amizades e formando vínculos afetivos.

Diferentemente de outros projetos, este não apresenta etapas tão definidas. No seu desenvolvimento ocorrem ações entrelaçadas que são pensadas e discutidas com as crianças na roda de conversa.

1. Ao enviar a carta

- Pensamos no que queremos conversar, comunicar com cada correspondente;
- Cada criança pode se colocar e dar a sua contribuição com frases;
- Eu registro as falas das crianças, na ordem em que realmente acontecem.
- Aos poucos, vou dizendo também as etapas que a carta deve conter: nome da cidade em que estamos e a data, cumprimento, despedida.

No final desta coletânea, temos muitas informações sem nenhuma organização, assim eu digito todo o texto na sequência em que as crianças disseram. E novamente em roda:

- Apresento as frases soltas na ordem em que elas disseram;
- Aos poucos, vamos lendo e percebendo a ordem em que as frases ficam melhores, vamos organizando o texto.

Assim, vamos dando coerência e sentido ao texto coletivo e ajustando de acordo com o formato carta. Com o texto já organizado, vamos para a assinatura. Cada criança escreve seu nome na frente da sua fotografia, assim o correspondente pode manter um pequeno contato visual com cada uma. Em seguida, vamos ao envelope, observar onde se escreve o nome do remetente e destinatário, não se esquecendo do selo. Depois, é só aguardar a resposta.

2. Ao receber a carta:

- Normalmente recebemos a carta na sala de aula;
- Observamos o envelope, tentamos descobrir quem é o remetente analisando as letras e comparando com o cartaz de alguns correspondentes em sala de aula;
- Observamos o texto, fotos e desenhos se houver;
- Fazemos a leitura em roda;
- Fazemos pesquisas sobre algum assunto solicitado na carta, ou algum tema que despertou curiosidade nas crianças;
- Para as pesquisas, podemos usar internet, livros, mapas ou entrevistas com adultos da escola. Ex. Onde está o Neymar?
- Exploração de algum tema suscitado na carta. Ex. Cozinhar o prato preferido do autor.

Durante o desenvolvimento do projeto encontrei várias dificuldades, algumas mais simples, outras mais complicadas e algumas ainda sem solução. O recebimento

de cartas é sempre um momento de muito entusiasmo, gera muita expectativa nas crianças, porém algumas dificuldades aparecem neste momento. As crianças ficam tão eufóricas que querem comentar, todas ao mesmo tempo e, às vezes, perdem detalhes importantes de informações contidas na carta. É necessário relê-la várias vezes para que todas se apropriem de todo o conteúdo, de todos os detalhes da carta.

A ONG Roedores de Livros indicou cinco livros para nossa leitura. Fui até o acervo da escola e não encontrei nenhum, somente um título estava à disposição na Biblioteca Pública Milton Santos, distante 9 km da nossa escola. Eu tive de comprá-los para dar continuidade ao projeto.

Outro aspecto de preocupação é o tempo que nosso interlocutor pode demorar em responder as cartas das crianças, ora porque está viajando, ora porque está demasiado ocupado, ou simplesmente deixou para fazer isso depois e esqueceu. Como o correspondente responde de acordo com a sua disponibilidade, às vezes ocorre o recebimento de duas cartas juntas, o que dificulta a exploração da totalidade das cartas.

Ao término da carta, as crianças assinam na frente da sua foto, uma foto em preto e branco, já que não havia condições na Unidade de se imprimir a cores, o que, a nosso ver, daria mais vida às cartas das crianças.

O projeto de cartas foi finalizado em dezembro com a troca de cartas com o Papai Noel. Em seguida, reuni em uma encadernação todas as cartas enviadas e recebidas, bem como as fotos dos correspondentes e assinatura das crianças. Assim, cada família, cada criança, pode visualizar o desenvolvimento do projeto como um todo, ler e reler as cartas e perceber nestes textos escritos como as crianças se relacionaram com os diferentes correspondentes.

A compilação das cartas garantirá uma lembrança para o futuro. Assim como um documento que conta uma história, as nossas cartas retratam um momento da nossa infância e um momento da nossa vida escolar.

Em uma reunião de pais, foi entregue a compilação, proporcionando às crianças a possibilidade de falarem com eles sobre cada carta, cada descoberta,

cada conhecimento adquirido. Não foi uma apresentação formal, apenas um momento de podermos dizer aos pais o quanto este projeto foi importante para o nosso desenvolvimento pessoal e escolar.

O auge deste projeto pode ser classificado em dois momentos: o primeiro, em outubro, quando as crianças receberam das mãos da carteira (funcionária dos Correios), a Sra. Renata, uma carta escrita pelos pais, ou seja, a mãe e o pai juntos escrevem uma carta, uma mensagem para as crianças, onde falam de seu amor pelo filho, da importância das crianças na vida dos pais. É um momento de muita emoção e de alegria para todos.

O segundo, foi a visita do autor Ilan Brenman, que veio acompanhado de suas filhas Lis e Íris, o que enriqueceu mais ainda este momento tão esperado, mostrando às crianças um pouco da sua vida pessoal, um homem casado e pai de família. Conhecer o autor de pertinho, fazer perguntas, ouvir histórias, poder tocá-lo e descobrir que ele é de verdade é uma alegria que ficará para sempre no nosso coração.

O processo de avaliação do projeto ocorreu de forma contínua por meio da observação, da participação e do envolvimento das crianças nas atividades, o que permite perceber quais pontos e quais estratégias precisam ser ajustadas.

Até o presente momento, já observei que algumas crianças demonstraram ter mais autonomia durante as atividades e brincadeiras, melhoraram a autoestima, sentiram-se valorizadas, pois são “amigos” dos escritores Ilan Brenmam e Silvana Rando, têm amigos em Ceilândia-Brasília, recebem cartões postais de outros países, passaram a procurar amigos para resolver algumas dificuldades durante as brincadeiras e a apresentar melhor elaboração do pensamento resultando em uma fala mais clara e coesa, usando um vocabulário diferenciado.

Apreendi que não devo controlar o projeto, pois ele caminha pelas mãos e ideias das crianças e dos correspondentes. Coordenar este trabalho é gratificante. Apreendi que devo estar atenta a todas as possibilidades que surgirem para continuar com este ou outro projeto de escrever cartas.

Conclusão

O desenvolvimento do Projeto Escrever Cartas trouxe às crianças a vivência real da escrita e mostrou a possibilidade de comunicar nossos pensamentos e ideias a outras pessoas, como também conhecer a cultura de outras cidades e países.

O Projeto Escrever Cartas teve a intenção de motivar os alunos a questionarem, a se colocarem nas conversas, a atuarem na elaboração das cartas. Assim, posso dizer que o Projeto surgiu da minha inquietação como professora em buscar novas estratégias para o desenvolvimento das atividades, no propósito de desenvolver na criança espírito crítico e atuante, desenvolver a criatividade, a estética, vivenciando a escrita como ela é de fato, ou seja, vivenciar a escrita com a sua função social.

Antes mesmo de concluirmos o ano, já pude vislumbrar alguns progressos com a turma, como:

- Percebem a relação entre: o que se fala se escreve, e se escreve de forma mais elaborada,
- Reconhecem a professora como escriba,
- Entendem a relação entre os endereços dos destinatários e remetentes,
- Entendem a importância da língua escrita,
- Encantam-se com o recebimento das cartas,
- Identificam Ilan Brenman e Silvana Rando em entrevistas na televisão,
- Criaram vínculos afetivos com os correspondentes.

O Projeto Escrever Cartas vai muito além das letrinhas e palavras que escrevemos, ele toma forma, ganha corpo, ganha vida e, assim, ele se torna mais, muito mais do que papel, envelopes e selos, ele entra em nossa vida, falamos dele o tempo todo, respiramos carta, identificamos situações semelhantes vivenciadas também na nossa casa.

Referências

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SPATANI, Sandra; SILVA, Rosineide Barbosa da. Comunicação pela escrita. **Revista Avisa Lá**, São Paulo, n. 45, maio 2011.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre ensino da leitura e da escrita**. São Paulo: Vozes, 1993.

Os bebês e a brincadeira livre no CEI: o espaço do brincar e a aprendizagem

Andréa Costa Garcia¹

Maria Ephigênia de A. C. Nogueira²

¹ Graduada em Pedagogia com especialização em Educação Infantil, Mestranda em Didática pela Universidade de São Paulo. Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

² Graduada em Pedagogia, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente no Ensino Superior.

O presente relato apresenta a investigação sobre o espaço do brincar livre, dos brinquedos e das brincadeiras para os bebês, a partir do acompanhamento da prática profissional da equipe gestora e docente de um Centro de Educação Infantil – CEI, da rede particular conveniada, da zona sul da Cidade de São Paulo.

O interesse pela investigação surgiu em fevereiro de 2013, com o trabalho colaborativo de duas pesquisadoras do grupo de pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil da Universidade de São Paulo: uma atuando no Ensino Superior, visando aproximações da prática educativa das instituições de atendimento à primeira infância e, a outra, na supervisão escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com o objetivo de ampliar a compreensão teórica sobre a prática educativa dos profissionais em relação ao brincar livre no CEI.³

A Unidade parceira na realização deste estudo trazia a insatisfação com o cotidiano do trabalho educativo realizado e com a postura dos professores e das crianças que permaneciam o tempo todo no mesmo espaço, com comportamentos de ansiedade e choro, sendo o brincar dirigido pelas professoras e os espaços da escola divididos por agrupamentos que não se comunicavam.

Relatos dos educadores indicavam que não havia clareza em como atuar diante da brincadeira livre, pois compreendiam que seu papel era o de escolher os brinquedos, o local e a duração da atividade, geralmente iguais para todas as crianças.

O professor era o ator principal da cena e os bebês concebidos como seres que

³ Os autores pesquisados que subsidiaram teoricamente a pesquisa foram: Kishimoto (2007), Brougère (2000), Vygotski (2000), nas discussões sobre jogo, brinquedo e brincadeira; Sarmiento (2004), na consideração da criança como sujeito e ator, com direitos e destacando-se como um deles o brincar, que ocorre num contexto social, histórico e cultural; Bandioli e Mantovani (1998), ao tratar do desenvolvimento do bebê, assim como Goldschmied & Jackson (2006), que exploram as atividades dos bebês nas creches, explorando as práticas educativas mais significativas e que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. No que se refere à prática educativa e à prática profissional no sentido de uma pedagogia da participação, Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), que trazem o desafio da aprendizagem em companhia, no coletivo da escola.

deveriam ser protegidos. Havia uma invisibilidade no que se refere às reais possibilidades dos bebês, e dúvidas, explicitadas pelos adultos, quanto à crença nas condições ou não de aprendizagem dos bebês no CEI.

O relato da equipe escolar indicava a necessidade de desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças atendidas, no brincar livre infantil. A aproximação do contexto do CEI partiu da consideração dos bebês como seres ativos, curiosos, criativos, capazes e competentes, com desejo de conhecer e explorar o mundo de forma singular e contextualizada, com a pretensão de ampliar os conhecimentos a respeito da educação de bebês em espaços coletivos, considerando a criança como ser íntegro e destacando sua condição de sujeito.

A investigação está voltada ao bebê, em atividade de brincadeira livre, no espaço da brinquedoteca da creche e em outras áreas em que a equipe diretiva, coordenação pedagógica e as professoras destinam às crianças para atividades lúdicas livres. O objetivo é compreender o papel da coordenação pedagógica do CEI e do professor das crianças de um e dois anos como parceiros das brincadeiras infantis, organizadores do espaço da brincadeira e mediadores dos objetos-brinquedos presentes no espaço.

A coordenação pedagógica e o professor têm grande importância na montagem do espaço da brincadeira e da permissão para o brincar, pois esse espaço, comum e sem especificidades, pode tornar-se, pela intervenção do professor, um ambiente do brincar, com cenários que propiciam vivências e experiências cotidianas que promovam o desenvolvimento do repertório infantil e de aspectos culturais locais. Nesse sentido, a escola como a segunda instituição social frequentada pela criança torna-se um espaço de desafios e explorações, assim como de construção de si, do outro e do mundo.

O contexto educativo do CEI

A pesquisa foi realizada em uma creche conveniada da rede de escolas da Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo, numa classe de berçário II, com nove bebês

de um a dois anos, que conta com a presença de uma professora e um auxiliar, sendo acompanhadas nas atividades livres e na brinquedoteca, pelas pesquisadoras de uma a duas vezes por semana.

A referida instituição foi fundada como creche em 1968 e desde maio de 2010 atende a demanda a partir de uma parceria firmada por meio de convênio com a Secretaria Municipal de Educação, conveniada nos termos da legislação vigente e de acordo com o disposto na Portaria SME nº 3.477 de 8/7/11, que institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação com Entidades, Associações e Organizações que atendem crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, define procedimentos para concessão de autorização de funcionamento das instituições conveniadas e dá outras providências.

O convênio caracteriza-se como corresponsabilidade entre o poder público e a sociedade civil, mediante uma entidade sem fins lucrativos, para operacionalização da Política Pública de Educação Infantil, em que há um mútuo compromisso e responsabilidade na execução dos serviços, por meio de relações de complementariedade, cooperação e articulação. O serviço é gratuito e as matrículas abertas à população da cidade, mediante um cadastro, de acordo com a legislação vigente.

Quanto aos recursos financeiros disponíveis, o município procede a um repasse de verba mensal, proporcional ao número de crianças atendidas, sob a forma de per capita, e adicionais que são administrados pela Entidade mantenedora, com posterior prestação de contas ao poder público.

Por ocasião da celebração do convênio, a Entidade apresenta um plano de trabalho em consonância com a legislação vigente em que o atendimento deve considerar as características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere.

O plano de trabalho deve ainda estar em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e os princípios da Educação Infantil, prevendo: ações de suporte da coordenação pedagógica aos docentes e demais profissionais no processo de acompanhamento e desenvolvimento integral das crianças, ações de planejam-

to das práticas e rotinas pedagógicas e a organização administrativa para execução do Projeto Pedagógico. Cabe ainda à Entidade mantenedora propor adequações do espaço físico à proposta pedagógica, bem como investir em recursos materiais que enriqueçam o processo educativo e garantam a melhoria e manutenção deste espaço.

O imóvel em que está instalado o CEI pertence à Entidade e deve estar de acordo com a Portaria SME nº 3.479, de 8/07/11, que institui padrões básicos de infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo. A referida legislação considera as atividades desenvolvidas e dispõe sobre os ambientes, equipamentos, mobiliários e outras condições específicas, prevendo itens obrigatórios e outros opcionais que devem ser oferecidos. Conforme art. 2º, o estabelecimento destes padrões visa orientar as Instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, assegurando um atendimento adequado às crianças de 0 a 5 anos.

Por ocasião da publicação da referida Portaria, a Instituição que já se encontrava em funcionamento deveria adaptar gradativamente o prédio aos padrões, este é o caso da instituição em estudo. Para tanto, foi apresentado um plano com etapas e previsão de adequações a curto, médio e longo prazo.

Localizado no bairro da Vila Mariana, o CEI atende crianças de diversas classes sociais, com nível socioeconômico bastante heterogêneo, tanto filhos de famílias que residem distante da escola e trabalham no entorno da Unidade Escolar quanto moradores da região do CEI. Os pais são profissionais das mais diversas áreas e as famílias possuem inúmeras formas de organização familiar. A região em que se localiza a Unidade é extremamente comercial, no entorno existe uma estação de metrô, um terminal de ônibus e grandes avenidas. O CEI está localizado ao lado de uma vila residencial de classe média, em uma pequena rua arborizada, próximo a outras ruas de grande movimento com comércio em geral e serviços como: restaurantes, farmácias, escolas, livrarias, supermercado, lojas, hospitais, entre outros.

O horário de funcionamento é das 7h às 17h. O cronograma anual de atividades é proposto pela Secretaria Municipal de Educação.

O processo de seleção e contratação dos funcionários é realizado pela Entidade, de acordo com a formação e perfil exigido na legislação, com regime trabalhista regulado pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), diferentemente da rede direta cujo provimento de cargos se dá por concurso público de provas e títulos e o funcionário possui estabilidade.

Possui 18 funcionários sendo: 1 diretora, formação em Pedagogia, 1 coordenadora pedagógica, formação em Pedagogia, 1 auxiliar administrativo com formação em Ensino Médio, 1 auxiliar de enfermagem, com Ensino Médio e registro no COREN, 1 cozinheira, 1 auxiliar de cozinha, 2 auxiliares de limpeza e 1 auxiliar de manutenção, todos com formação em Ensino Fundamental e 9 educadores (sendo 6 regentes e dois volantes no apoio) com formação em Pedagogia.

O CEI atende 80 (oitenta) crianças, sendo 27 (vinte e sete) no berçário. A proporção adulto/criança é definida pela legislação vigente. As turmas são organizadas da seguinte forma: 3 grupos de berçário II (1 ano), com 9 crianças cada; 2 grupos de minigrupo I (2 anos), sendo um grupo com 13 e outro com 14 crianças; 1 grupo de minigrupo II (3 anos) com 26 crianças.

Os ambientes para atendimento na Unidade, definidos pela legislação são: Unidade Sócio Pedagógica - berçário, salas de atividades, solário, pátio, refeitório; Unidade Técnica- recepção, secretaria, sala de direção, sala de coordenação, sala dos professores; Unidade de serviços - área de serviço, depósito de lixo, despensa, almoxarifado, ambientes para os funcionários; Unidade de Assistência - fraldário, lactário, banheiro e cozinha.

O atendimento e o desenvolvimento do trabalho educativo com as crianças são acompanhados pelo supervisor escolar que, por meio de visitas de supervisão regulares, verifica as condições do atendimento, higiene, salubridade e segurança do imóvel, acompanha e orienta a formação dos profissionais e o planejamento e desenvolvimento das práticas educativas. Cabe ainda à supervisão emitir relatório, com periodicidade mensal, acerca do observado, o qual embasa o processo de prestação de contas da Entidade realizado ao poder público, também de periodicidade mensal.

O brincar livre e as brincadeiras dos bebês

Inicialmente foram realizadas visitas conjuntas das pesquisadoras à Unidade Educacional para aproximação e observação da realidade. A partir das narrativas das equipes, dos dados de observação, do interesse comum e da abertura à proposta, o trabalho foi iniciado no CEI, de acordo com o termo de consentimento e procedimentos específicos.

O projeto foi iniciado com a intenção de estudar o espaço na creche como o que possibilita a interação das crianças entre si e no espaço, por meio dos objetos e brinquedos. A ação das pesquisadoras, em uma perspectiva colaborativa, foi proporcionar à equipe escolar situações que possibilitassem perceber as crianças no espaço lúdico livre, espaço este construído pelas professoras e no qual as crianças iriam brincar livremente.

Durante o percurso da investigação foi proposto às professoras reorganizar os espaços e experimentar novas formas de ofertar os brinquedos disponíveis, onde aos bebês fosse oferecida a possibilidade de escolher onde brincar, com o que brincar, com quem brincar, de que formas e por quanto tempo.

Por ocasião do início da pesquisa foi possível verificar que os ambientes e o prédio escolar apresentavam boas condições físicas e de conservação, porém seria desenvolvida uma reforma para adequação no prédio dos fundos e se ressaltava o quanto sentiam necessidade de uma melhor ocupação dos espaços favorecendo uma apropriação mais significativa dos ambientes por parte das crianças. Durante a pesquisa foi possível estabelecer uma interlocução com a equipe da Unidade, representantes da Entidade e com os engenheiros/ arquitetos que acompanharam a obra, o que permitiu qualificar os espaços, a partir de uma perspectiva teórica sobre a infância, concebendo como ambientes favoráveis ao fazer infantil.

As alterações na percepção do espaço foram profundas e não somente simbólicas mas também físicas e influenciaram, inclusive, na obra de adequação prevista pela Entidade.

Após a conclusão das obras foi possível verificar o quanto o projeto favoreceu a luminosidade, ventilação, circulação, amplidão dos ambientes, garantindo ao mesmo tempo o bem-estar mediante a oferta de ambientes seguros, acolhedores e acolhedores para as crianças. Os ambientes para higiene, sanitários, fraldário etc., foram redimensionados, tendo como foco a otimização dos espaços e a autonomia das crianças. Novos espaços foram construídos, destinados aos funcionários enquanto outros melhor aproveitados como salas multiuso e espaços livres que poderão acomodar ateliês, salas para atividades de corpo e movimento, entre outras. Foi instalado sanitário com acessibilidade e outros itens que certamente enriqueceram o processo pedagógico em desenvolvimento na Unidade.

As novas possibilidades de aprendizagem

No início do trabalho investigativo, nas salas de atividades, os brinquedos e os objetos eram oferecidos pelo professor, em momentos e com formas preestabelecidas e não estavam disponíveis às crianças, o que segundo a equipe gestora precisava ser revisto.

No momento atual é possível constatar algumas transformações no contexto da prática educativa, a partir da mudança de concepção dos educadores em relação às necessidades formativas das crianças, proporcionando um redirecionamento das formas e ofertas de brinquedos e da reorganização dos tempos e espaços para o brincar livre na instituição, principalmente com os bebês no berçário.

O espaço anteriormente dedicado à sala de vídeo e brinquedoteca foi modificado, assim como a ação dos bebês na brincadeira livre, que passaram a ter acesso aos brinquedos e brincadeiras segundo suas preferências e escolhas.

Os brinquedos que anteriormente permaneciam acondicionados em caixas, sendo oferecidos às crianças pelos adultos em momentos específicos, encontram-se agora disponibilizados em estantes abertas e na altura do acesso das crianças, não só na brinquedoteca, mas também nos diferentes espaços da escola e em diversos

momentos do cotidiano. As fantasias foram retiradas do baú e colocadas na arara, os brinquedos manufaturados foram disponibilizados, assim como materiais alternativos como sucatas de diversos tipos. As crianças têm oportunidade de criar e construir brinquedos, onde são organizados cantos temáticos com personagens, cenários que enriquecem o repertório e vivências infantis, propiciando o lúdico em diferentes espaços e momentos da creche.

Os espaços da creche, antes vazios, sem identificação, encontram-se preenchidos por brinquedos, cenários que convidam a brincar no parque, com cavalinhos, gira-gira, amarelinha; o espaço da arte com os materiais de sucata, tintas, papéis para a pintura na parede, agora organizada para a expressão e exploração livre das crianças; o galpão de entrada e saída das crianças, com estantes e brinquedos que lhes permitem, ao entrar na escola e aguardar o horário da primeira refeição, explorar e construir brinquedos em companhia com seus pares. A sala de aula tem estantes e brinquedos ao alcance infantil e a brinquedoteca é reorganizada semanalmente, oferecendo novos desafios e oportunidades de brincar livremente.

De maneira geral, cabe destacar transformações na prática educativa e profissional voltadas a uma maior interação com as famílias, diariamente, na transformação do espaço de espera e atendimento da secretaria da creche com painéis de informações e exposição de trabalhos das crianças, permitindo maior interação adulto/adulto, criança/criança, criança/espaço, criança/brinquedo e adulto/criança.

Havia no CEI um espaço denominado brinquedoteca que foi alterado em cantos temáticos montados pelas professoras, construídos com um novo olhar para o estudo do espaço como educador e construtor de contextos sociais e culturais para as crianças. Ao mesmo tempo, um espaço favorável às interações, descobertas e construção de experiências e repertórios que se caracterizam como grandes potencializadores do desenvolvimento infantil.

As rotinas da escola foram se modificando, novas práticas incorporadas alteraram a forma de organização dos tempos e espaços, e as ações e interações das crianças e de seus educadores têm sido otimizadas.

Constatamos que as educadoras em seu processo de profissionalização perceberam uma nova criança e infância, e as crianças autônomas nas brincadeiras têm se mostrado capazes de escolher os brinquedos e seus parceiros. As relações criança e adulto se modificaram, as crianças escolhem o canto temático e o brinquedo, ao brincar relatam os conteúdos da brincadeira, procuram o colega a partir do brinquedo, trocam os brinquedos, constroem seu espaço brincante. A criança passou a ser percebida como sujeito e construtora de seu conhecimento no espaço da escola.

Inúmeras mudanças aconteceram durante a trajetória da pesquisa. A diretora foi substituída, houve mudanças na equipe de professores e foi possível vivenciar o impacto destas modificações nas práticas pedagógicas e nas formas de organização do trabalho e relações com a comunidade atendida.

Pudemos notar que o espaço do brincar para as crianças pequenas precisa da presença de muito repertório, caracterizado pela presença de objetos que representem a vida real, por meio de temas e cenários presentes no ambiente que as levem a brincar com essas representações concretas do mundo, como famílias de animais, objetos de casa, do campo, dos animais da fazenda, dos animais domésticos, dos animais selvagens, livros de histórias, brinquedos tradicionais, objetos em forma de cubos que permitam a construção de casas e outros objetos etc. Desta forma, as crianças vão fazendo descobertas à medida em que interagem com outras crianças, professores e com a família em suas casas e lugares que frequentam.

A investigação, a partir da observação dos espaços construídos pela escola, equipe gestora, na figura da coordenação pedagógica e pelas professoras para o brincar infantil e como as crianças interagem nesse espaço, possibilitou à equipe o levantamento de inúmeras informações sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Os professores perceberam que mesmo os bebês e as crianças pequenas são capazes de escolher seu brinquedo, o local de brincar, pegar e devolver o brinquedo, iniciar e terminar a brincadeira conforme suas preferências, assim como escolher o parceiro, por meio do brinquedo e que o brincar está no domínio da criança que brinca. Passaram também a compreender as verbalizações dos bebês durante o brincar,

a duração da brincadeira e o faz de conta já em desenvolvimento. Em um trabalho conjunto, a equipe gestora e os professores passaram a valorizar os interesses e necessidades das crianças e reorganizaram a utilização dos espaços. Segundo a fala de uma das crianças, conforme relato de sua família à coordenadora pedagógica: “- Mãe, inventaram uma nova escola”.

O foco investigativo, numa perspectiva colaborativa, foi potencializar a ação da escola e de seus atores. Atualmente, a própria Unidade Educacional, no papel da coordenação pedagógica, tem buscado novas referências teóricas e metodológicas para orientar o seu trabalho, organizando encontros formativos com seus educadores em parceria com a Universidade, investindo na formação continuada e na busca constante de melhoria da qualidade de ensino.

Foi possível constatar o quanto o trabalho pedagógico do CEI, direcionado para as crianças, seu bem-estar e suas relações, exige uma qualidade do ambiente educativo que está condicionado a concepções de educação, infância e criança e que, pela reflexão em contexto e provocação teórica, é possível operar mudanças da práxis pedagógica.

Referências

- BANDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BARBOSA, M. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.
- BARBOSA, M.; HORN, M. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, M.; RICHTER, S. **Os bebês interrogam o currículo**: as múltiplas linguagens na creche. In: Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2000.

DANIELS, H. **Vigotsky y la pedagogia**. Buenos Aires: Paidós, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLDSCH, E; JACKES, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Penso, 2006.

LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LINO, D. O projeto de Reggio Emília: uma apresentação. In: FORMOSINHO, J. (Org.) **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto Editora, 1998.

NIZA, S. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Tinta da China, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, L. E. (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

RAMOS, T; ROSA, E. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

STAKE, R.E. **Investigación con estudio de casos**. 2. ed. Madrid: Morata, 1999.

VYGOTSKI, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2000.

WERTSCHE, James. **Vigotsky y la formación social de la mente**: cognición y desarrollo humano. Buenos Aires: Paidós, 1988.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Formação de educadores no CEI: desafios e possibilidades

Iracema Goor Xavier¹

¹ Graduada em Pedagogia e Letras, Pós-Graduada em Teoria e Crítica Literária, Mestranda em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Introdução

Ao chegar ao Centro de Educação Infantil - CEI como diretora de escola, vários desafios logo se apresentaram. Crianças, muito pequenas, teriam que permanecer o dia inteiro na Unidade Educacional. Minha experiência na área de educação era como coordenadora pedagógica de adultos e imaginei que a situação que tinha pela frente seria bem tranquila, encarar esse novo desafio muito me estimulava. Com o tempo comecei a entender a dinâmica de uma creche; este era o antigo nome quando o equipamento pertencia a Secretaria do Bem Estar Social. Quando as creches passaram para a Secretaria de Educação o nome ficou muito mais adequado - CEI, isto é, Centro de Educação Infantil, ao mesmo tempo, a Secretaria de Educação investiu na formação das professoras transformando o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil em Professor de Educação Infantil, após um curso, também patrocinado pela Prefeitura chamado ADI Magistério.

O que encontrei no CEI foram professoras muito comprometidas, mas também muito desvalorizadas. O CEI parecia “o primo pobre” da educação, os investimentos eram mínimos e isso se refletia também nos profissionais. Eu não conseguia entender como funcionárias que tinham uma responsabilidade imensa podiam estar à margem da educação. Após algumas lutas por intermédio dos sindicatos e negociações com o governo, finalmente conseguiram a tão sonhada valorização. Junto com o novo cargo, também vieram novas atribuições que, na verdade, já exerciam, mas não estavam sistematizadas e documentadas.

O trabalho pedagógico ia começar e deveria ser conduzido pela direção, uma vez que ainda estava por vir um coordenador pedagógico. Nesse momento, uma pergunta orientou a nossa ação: como desenvolver um trabalho pedagógico com professoras que traziam muita experiência, mas que não estavam habituados a ver o seu trabalho coordenado por alguém? Ao mesmo tempo, outro problema começou a se instalar, professoras que antes escolhiam as colegas de sala por afinidade, agora teriam que se deparar com pessoas que, por vezes, não tinham afinidade nenhuma, uma vez que a

escolha de sala se daria pela pontuação, como já era feito na Secretaria de Educação. Isto ocasionou uma tensão enorme que afetou todo o equipamento.

Começando o trabalho pedagógico

Após a atribuição, percebi que o grupo estava completamente descontente. O que antes era combinado entre elas passou a ser uma questão de “sorte”, quem tinha mais tempo tinha a prioridade de horários e de salas, mas isso não garantia que a colega de sala fosse “aquela sua amiga de tantos anos”. O clima pesou, as pessoas teriam que se suportar e antes mesmo de iniciar as aulas o problema estava instalado. Recorri as minhas aulas de dinâmica de grupo e às aulas de Psicologia do Carl Rogers e trouxe para o grupo textos que focassem as lideranças, tanto as positivas, quanto as negativas.

Antes de começar qualquer trabalho pedagógico foi preciso investir muito na formação, mas esta formação precisava da participação de todas as professoras. Era preciso que todas entendessem a nova situação e colaborassem com os trabalhos. A primeira dificuldade enfrentada em relação ao grupo foi que parecia que de manhã era uma escola e de tarde era outra. Existia uma diferença nítida entre os dois grupos, o da manhã era constituído por pessoas mais experientes, que davam muito valor ao cuidar, a higiene estava em primeiro lugar e o pedagógico caminhava bem devagar.

O grupo da tarde já trazia uma experiência diferente, eram professoras com um perfil mais pedagógico, que procuravam trabalhar várias atividades com as crianças procurando focar no desenvolvimento. Achei que um grupo complementava o outro. Mas um problema grave se instalou, duas professoras que irei nomear aqui como Marta e Luzia² foram obrigadas, por força de pontuação, a pegar a mesma turma de crianças e dividir a mesma sala. Eram crianças de três anos e meio, perto de quatro

anos. O grande problema que se instalou é que uma professora não “suportava” a outra. Foi preciso várias conversas entre elas e a direção para amenizar o problema.

Minha grande preocupação estava centrada em como as crianças seriam afetadas por essa resistência e também como essas colegas de profissão poderiam ter um ambiente mais profissional. Por vezes, percebia que elas separavam o grupo de crianças para não precisar falar uma com a outra. Por outro lado, todo o grupo da escola sentia este desconforto, ora dando razão para uma, ora para outra.

Dialogar: uma forma de trilhar o caminho

A partir do problema instalado, a direção teve que tomar uma decisão, ou investia nas relações interpessoais, ou teria que enfrentar muitos choros e atitudes intempestivas. O foco da formação foi trazer textos que fizessem com que o grupo refletisse sobre os sentimentos, sobre a corresponsabilidade, sobre a liderança positiva e a negativa, sobre desenvolvimento da sensibilidade e, principalmente, sobre as dificuldades de relacionamento.

Como fator norteador do trabalho e, já tendo a consciência que as respostas não seriam imediatas, iniciamos uma formação que fizesse com que as pessoas se conhecessem melhor, buscando as afinidades e compartilhando as dificuldades. Ouvir os componentes do grupo foi a primeira etapa para que todos se sentissem acolhidos em suas indagações e angústias. Para Bakhtin, a consciência é engendrada pelas relações que os homens estabelecem entre si no meio social através da mediação da linguagem (BLANCK, 1996). A interação, portanto, com o outro no meio social tem um papel fundamental, pois

[...] sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo dos signos, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascendem às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito. (FREITAS, 1997, p. 320).

² Os nomes das professoras são fictícios.

É justamente nas relações interpessoais que passamos a construir o conhecimento, que se constitui também por meio da internalização de discursos alheios, que “não simplesmente a transferência de uma atividade externa para um plano interno, preexistente, de consciência, mas o processo no qual esse estágio interno é formado” (BLANCK, 1996, p. 45).

Observar para melhor conhecer o outro

Essa opção por observar deu-se pensando um pouco na teoria de Carl Rogers, verificando a real necessidade de cada um (carência, problema emocional, falta de limites). No tocante aos estudos e trabalhos, Rogers cita algumas experiências e aprendizagens que parecem ser pertinentes para maior compreensão dos seus aportes teóricos, tais como:

Nas minhas relações com as pessoas descobri que não ajuda em longo prazo, agir como se eu não fosse quem sou. [...] descobri que sou mais eficaz quando me posso ouvir a mim mesmo aceitando-me, e quando posso ser eu mesmo: tenho a impressão de que, com os anos, aprendi a tornar-me mais capaz de ouvir a mim mesmo [...] não podemos mudar, não nos podemos afastar do que somos enquanto não aceitarmos profundamente o que somos [...] Uma outra consequência desta aceitação de mim mesmo é que as relações se tornam reais. As relações reais têm o caráter apaixonante de serem vitais e significativas. [...] Torno-me assim capaz de aceitar a alteração da experiência e dos sentimentos que tanto se manifestam nele como em mim. [...] verifiquei que me enriquece abrir canais através dos quais os outros possam comunicar os seus sentimentos, a sua particular percepção do mundo. [...] é sempre altamente enriquecedor poder aceitar outra pessoa (ROGERS, 1961, p. 28-31).

De uma forma muito lúcida, ele diz que parece ser uma atitude cada vez mais comum, na cultura vigente, esperar que se queira que todas as pessoas sintam, pensem e acreditem da mesma maneira. E diz que é difícil para os pais permitirem aos filhos que pensem de forma diferente. E fecha o argumento dizendo:

Qualquer pessoa é uma ilha, no sentido muito concreto do termo; a pessoa só pode construir uma ponte para comunicar com outras ilhas se primeiramente se dispôs a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma. (ROGERS, 1961, p. 32).

Desse modo, só se pode ajudar alguém a se tornar pessoa quando se aceitam os seus sentimentos, atitudes e crenças, os quais constituem os seus elementos reais e vitais. Voltando ao problema central, com relação às duas professoras e ao grupo todo, tive a impressão de que as pessoas resistentes às mudanças demonstram características que nos levam a alguns questionamentos. Será que essas pessoas precisam estar sempre em evidência e por isso causam conflitos? Ou será que não se aceitam por não se conhecerem profundamente? Ou será ainda que a sua fragilidade é tão grande que precisam se proteger atrás de atitudes que escondam seu verdadeiro eu?

Nas colocações de Rogers, percebe-se a referência às questões da cultura no comportamento individual, no entanto, demonstrar-se-á posteriormente que, de algum modo, vai deixar a cargo da própria pessoa o vislumbre de seus conflitos e fragilidades e a condução de suas possibilidades de transformação.

Ao analisar a questão das professoras, percebi que o problema era mais delicado porque se trata de relacionamento intergrupal que não se constrói do dia para a noite. Se as relações interpessoais não estiverem bem resolvidas, os conflitos permanecem. Um grupo geralmente não quer se expor.

Ao confrontar a situação do grupo algumas questões vieram à tona. Por que as relações estavam tão travadas e tão difíceis? Como é que se pode resolver a situação entre o que era e o que é agora efetivamente? Entre o antigo e o novo?

Novas situações requerem novas atitudes

Passamos a nos reunir semanalmente, em cada momento uma professora do grupo lia o texto e as demais comentavam. Observei que as duas professoras continuavam a não se falar. Então comecei a dar uma atribuição a cada uma delas. As reuniões de pais começaram a ser elaboradas pelas professoras, isto é, a dupla de cada sala. Nesse primeiro momento, as professoras Marta e Luzia precisaram se falar para afinar o que passariam para os pais. Em seguida, desenvolvi na formação um bloco sobre poesia, para que as professoras trabalhassem com as crianças e, ao mesmo tempo, pedi a elas que comesçassem a escrever poemas. Cada dia uma professora trazia um poema novo e os corredores ficaram cobertos de suas poesias ao lado da produção das crianças. A professora Luzia, particularmente, criou vários poemas e foi muito elogiada pelas suas colegas, o que trouxe um novo brilho à sua face antes tão aborrecida. Ela começou a se interessar mais pelo gênero e começou a comprar livros de poesia e a socializar a leitura com as crianças. A professora Marta ainda se mostrava muito resistente e não elogiava sua colega. Terminado o bloco de poesia o grupo propôs trabalhar pintura em tela. Em uma das reuniões pedagógicas eu trouxe telas e tintas para todas as professoras. Trouxe também uma professora de pintura que as ensinou os primeiros passos. Aos poucos, lindas telas foram sendo expostas pelas professoras. No momento seguinte, as professoras fizeram pequenas telas de papelão para que as crianças pintassem com guache. Desta vez para minha surpresa, a professora Marta apresentou grande habilidade para a pintura em tela e começou aos poucos a conversar com sua colega de sala. Quando estávamos no meio do processo, a professora Luzia sugeriu que trouxéssemos um monitor que pudesse nos ajudar com a música e a dança. O que foi prontamente aceito pelo grupo. E, em uma das reuniões pedagógicas, experimentamos momentos de muita alegria. Tudo parecia estar caminhando bem, quando recebo novamente em minha sala a professora Luzia chorando muito, dizendo que a professora Marta não respeitava seu trabalho e não tinha o menor cuidado com as atividades que ela trazia para as crianças. Conversei com a professora Marta que se mostrou muito resistente e eu sentia que teria que começar tudo de novo.

Dizendo de uma maneira mais clara, novas circunstâncias requerem novas atitudes. Foi então que me lembrei de uma dinâmica que tinha feito na faculdade e trouxe para a reunião uma ideia diferente. Pedi que fossem trazendo fotos delas quando eram crianças, se possível bebês, mas que ninguém deveria saber a identidade, nem eu, pedi também que trouxessem o livro que mais havia marcado a vida delas. Durante toda a semana as professoras se movimentaram para trazer o que solicitei. No meio da semana já tinha todas as crianças do passado e começou uma grande interrogação em torno de quem seriam aquelas crianças. Fiz um grande quadro e coloquei a frase “Quem é esta criança?”. O processo foi bem interessante, pois havia crianças que não eram reconhecidas por ninguém, aliás, quase todas, eu também não sabia e só saberia na reunião. No dia da reunião pedi que fizessem um “mar de livros” e que deixassem no meio do círculo. Ao iniciar, cada professora foi contando a sua história, foi um momento comovente, pois muitas ao se lembrarem do passado se emocionaram. Quando chegou a vez de Marta, ela já estava chorando antes mesmo de começar a falar e, ao contar sua história, todos entenderam o porquê de algumas atitudes tão intempestivas. Naquele momento, Luzia foi ao seu encontro e lhe deu um abraço apertado, ambas se emocionaram. Ao término todas queriam saber quem eram os bebês e foi muito divertido descobrir a verdadeira identidade. As professoras também se interessaram em emprestar outros livros a partir da história contada pelas colegas. Aquele dia foi marcado em nossos corações. Marta, finalmente, conseguiu enterrar o passado e compreender que estávamos em um novo tempo.

Toda essa construção só foi possível porque percebemos que em um dado momento precisamos florescer e só tem um jeito, se esse passado morrer, porque um novo coração é um que vê diferente. Se vivemos num molde antigo e agora encontramos uma nova circunstância, precisamos também de uma nova atitude. Podemos, então, a partir dessa nova realidade fazer de outro jeito, dar outra interpretação para nossa vida. Ser feliz agora por outros caminhos, viver por outra realidade. O que precisamos é entender essa nova realidade e não tentar encaixar nela uma moldura antiga porque ninguém vai conseguir, se tentarmos é remendo. A vida nos

apresenta novas histórias e precisamos nos reinventar. Precisamos de novas formações, de uma nova moldura educacional.

Trabalho coletivo como prevenção

Ao analisar a situação que nos moveu a fazer esse trabalho também foi importante buscar as possíveis soluções e, entre os teóricos, encontramos algumas respostas que nos pareceu bastante coerentes, como a prevenção dos problemas por meio de um trabalho desenvolvido ao longo do ano, com textos que façam uma intervenção precoce dos problemas. Estes textos entrariam como uma intervenção para promover o desenvolvimento do grupo e o poder da reflexão, ao contrário de agir somente quando os problemas surgirem, pois neste caso o problema já estaria instalado e as resistências muito mais centradas.

188

Outro ponto fundamental nessa experiência foi trazer a arte para perto das professoras e, por meio do desenvolvimento da sensibilidade, elas conseguiram superar a resistência às mudanças.

Uma maneira para se desenvolver esse trabalho seria um projeto buscando fortalecer o grupo de maneira coletiva, apoiando e acolhendo os indivíduos em suas angústias no momento em que elas aparecessem.

É preciso que a equipe gestora tenha um olhar mais apurado do grupo em seu cotidiano e é exatamente na formação, trazendo textos e dinâmicas significativas para problematização da prática, que esses momentos podem acontecer.

Conclusão

Retomando nossa problemática inicial, com relação a intervir em situações causadas por pessoas que parecem exercer um papel de fomentar resistências a mudan-

ças, chegamos à conclusão que modelos não existem, mas se conseguirmos que o grupo perceba e entenda que não podemos moldar as pessoas e que cada nova situação exige novas atitudes e ações, já estaremos com um horizonte mais concreto, com mais autenticidade e fadados a acreditar em uma verdadeira mudança não só de nós mesmos, mas do grupo por inteiro.

Utilizando o trabalho coletivo como prevenção, na formação dos educadores, acreditamos que o conflito seja amenizado. O conflito não pode ser temido, é preciso que ele exista para que o grupo avance de maneira sadia. O que precisamos é buscar novas estratégias formativas, para que o grupo tenha oportunidade de trabalhar os conflitos e buscar um novo equilíbrio que abra caminhos para um diálogo aberto e sem barreiras.

Referências

BLANCK, Guillermo. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. (Org.) **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

189

Avaliação Institucional: pesquisa na escola como alternativa de formação

Paulo Roberto Martins da Silva¹

¹ Docente e Diretor de Escola Substituto na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Neste trabalho apresento um relato da minha experiência de participação em um grupo de pesquisa, que se constituiu na EMEF Coelho Neto, para estudo do desempenho da escola nas avaliações realizadas pelo Sistema Municipal de Educação no ano de 2010. Naquele ano, embora a escola tivesse participado das formações e encaminhado as propostas da Secretaria com vistas a melhorar a qualidade do ensino oferecido na Unidade, no final do ano esta foi classificada entre as piores escolas da Rede.

Essa situação trouxe descontentamento para a equipe gestora e alguns professores que decidiram não aceitar passivamente a classificação, resolveram buscar não apenas meios para melhorar os resultados, mas sobretudo entender como eles foram produzidos. Desta forma, foi incluído no espaço interno de formação um tempo para discutir os resultados das avaliações externas.

Para realização deste estudo buscou-se parceria da Diretoria Regional de Educação e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, ao qual, à época, a Diretora da Unidade estava vinculada e, como resultado deste esforço, o grupo de estudo foi transformado em um grupo de pesquisa que elaborou o Projeto “Autoavaliação Institucional: a construção de indicadores que possibilitem o diálogo com as avaliações externas”, cujo objetivo principal foi discutir a possibilidade de uma Unidade Escolar produzir indicadores próprios de qualidade, tendo em vista a construção de um padrão de qualidade negociado com o Sistema.

Este projeto foi desenvolvido nos anos de 2012/2013 mediante parceria entre a universidade e a escola e contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

No desenvolvimento da pesquisa foi adotada a abordagem qualitativa e produção de dados por meio de reuniões quinzenais com a participação do pesquisador responsável. Nestas reuniões foram desenvolvidos estudos de natureza teórica e documental e organizado o trabalho de campo efetivado por meio de observação participante e aplicação de um questionário elaborado pelo grupo para saber o que pensavam os diversos segmentos da escola sobre a avaliação. Para realização desta atividade de campo, o grupo foi dividido e cada dupla aplicou o questionário a um segmento,

analisando as respostas. A análise dos dados coletados por meio deste procedimento foi posteriormente compartilhada no grupo de pesquisa.

A participação no grupo foi muito importante para a minha formação pessoal e profissional na medida em que oportunizou contato com os conceitos que vêm organizando o campo da avaliação educacional e também com o que vem sendo produzido em termos de pesquisa neste campo. A participação promoveu uma aproximação entre os participantes do grupo e a universidade e, principalmente, se constituiu em oportunidade de os professores que atuam na sala de aula ou na gestão da escola realizarem pesquisas.

Embora tenhamos discutido muitos conceitos, alguns deles chamaram mais atenção. Neste trabalho gostaria de destacar particularmente os tipos de avaliação, cuja compreensão me parece bastante útil no desenvolvimento do trabalho com avaliação na escola. Para isso, recorro ao trabalho de Freitas et al. (2009) que conceituam os diferentes tipos de avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliações externas.

Para estes autores a avaliação da aprendizagem envolve a relação professor-aluno na sala de aula na qual os autores propõem o abandono de uma visão linear (objetivos-conteúdos-métodos-avaliação) e a substituição por dois grandes núcleos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo/método

Nesta forma de ver o processo pedagógico, a avaliação não figura ao final, mas está justaposta aos próprios objetivos formando um par dialético com eles. São os objetivos que dão base para a construção da avaliação [...]. (FREITAS et al., 2009, p.15).

Os autores ainda destacam que, na avaliação da aprendizagem feita pelo professor dentro da sala de aula, por meio de provas e trabalhos para atribuição de uma nota, há um componente invisível, o juízo de valor, construído pelas interações diárias entre professores e alunos e que influenciam fortemente os resultados das avaliações.

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres. (FREITAS et al., 2009, p.28).

Na escola onde ocorreu a pesquisa, esta ideia de que a avaliação da aprendizagem envolve os juízos de valor foi referenciada em Oliveira (2008). De acordo com o autor:

A avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tomar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízos de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela. (OLIVEIRA, 2008, p. 230).

O segundo conceito apresentado pelos autores é o da avaliação institucional. Este tipo de avaliação deve envolver todos os atores que atuam na escola: professores, pais, funcionários e equipe gestora. É a avaliação da escola pela própria escola, por meio do Projeto Político-Pedagógico, que deve ter um compromisso social com a comunidade, apropriar-se dos problemas da escola e demandar do Estado as condições para o bom funcionamento dela. Inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com o resultado dos seus alunos. Este processo bilateral de responsabilização é denominado “qualidade negociada”. (FREITAS et al., 2009, p. 36).

No entanto, os autores alertam que há vários fatores que imobilizam a escola e dificultam o processo de avaliação institucional. Para eles, dois aspectos dificultam esta qualidade negociada, a desresponsabilização do Estado e o descompromisso de uma parcela do funcionalismo público da educação (FREITAS et al., 2009, p. 42-43). Na escola pública, o espaço destinado legalmente para fazer essa discussão na busca da qualidade negociada é o Conselho de Escola, que é constituído pelos diferentes

segmentos que fazem parte da escola: pais, alunos, professores e funcionários. Apesar de esta configuração ser democrática, no sentido de dar voz e voto, garantindo o envolvimento de todos os segmentos que fazem parte da escola, a participação efetiva nas reuniões ordinárias realizadas mensalmente acaba se restringindo efetivamente aos professores e funcionários, sendo que os pais e até mesmo os alunos deixam de comparecer a maior parte das reuniões, abdicando assim dos direitos de tomarem decisões importantes.

Ainda, segundo Freitas et al. (2009) a própria incompreensão do papel do serviço público e do impacto do pensamento pós-moderno associados a desresponsabilização do Estado liberal em relação à escola, deixa-a à mercê da lógica privatizante liberal.

Por fim, os autores conceituam a avaliação externa ou, como eles próprios dizem, a avaliação em larga escala como um instrumento de acompanhamento global das redes de ensino com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Este foi o ponto norteador de nossa pesquisa, saber se era possível a escola construir indicadores de qualidade que dialogassem com as avaliações externas. Neste sentido, concordamos com Freitas et al. (2009) quando assinalam que as avaliações externas podem ser um instrumento importante para o acompanhamento das escolas. Por isso pensamos que antes de estigmatizá-las como instrumento de punição à escola ou ao professor, concordamos com esses autores que apontam que tais avaliações podem subsidiar as escolas no processo de avaliação institucional:

Nossa opinião é que a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola, para que, *dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria*. A avaliação institucional fará mediação e dará então subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem se criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou disponibilização

de dados em um site não terá um mecanismo seguro de reflexão sobre os mesmos. Os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhes faltará legitimidade política. (FREITAS et al., 2009, p.65, grifo do autor).

A citação acima descreve o processo verificado na escola que forneceu dados ao Sistema acreditando que, com isso, estaria estabelecendo um diálogo para a melhoria do trabalho e, para sua surpresa, os dados foram utilizados para classificá-la. Assim, organizar indicadores de avaliação que possibilitassem o diálogo com o Sistema Educacional emergiu como uma possibilidade de afirmação do trabalho daqueles que atuam na escola. As avaliações externas como aquelas realizadas pelos professores oferecem informações importantes sobre a aprendizagem dos alunos, mas não podem ser dissociadas do trabalho desenvolvido, e o trabalho não pode, por sua vez, ser dissociado das condições oferecidas pelo Sistema.

Com o objetivo de construir os indicadores, o grupo buscou saber junto aos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar a percepção desta comunidade sobre avaliação na escola. A partir da análise dos dados obtidos chegou-se a uma relação de indicadores que poderiam avaliar o trabalho da Unidade Escolar, conforme apresentado a seguir:

- 1- Uso dos resultados das sondagens e avaliações em larga escala para subsidiar o trabalho pedagógico da escola;
- 2- Relacionar os resultados da Prova São Paulo com os índices do IDEB;
- 3 - Conhecimento por parte dos alunos, pais, professores sobre o sistema de avaliação;
- 4 - Estabelecimento de um acompanhamento dos alunos com dificuldade;
- 5 - Estabelecimento de um acompanhamento pedagógico do professor;
- 6 - Alunos do SAAI e Recuperação Paralela inseridos nas salas regulares;
- 7 - Projetos articulados com o PPP;
- 8 - PPP articulado com as demandas da SME e com o desenvolvimento local;
- 9 - Participação de alunos e pais na Avaliação Institucional (SILVA, 2012).

O projeto mostrou que é possível a Unidade Escolar elaborar indicadores próprios para avaliar o seu trabalho e, sobretudo, que o processo de construção destes indicadores contribui bastante para os processos formativos que se desenvolvem na escola. Por um lado, traz informações que permitem às pessoas participarem da dinâmica que se desenvolve na escola e permite mostrar ao Sistema que há outros fatores que precisam ser considerados na definição de um padrão de qualidade da educação oferecido às crianças e jovens que frequentam a escola.

Outro aspecto que merece ser destacado foi a dificuldade para envolver os funcionários no processo de elaboração dos indicadores. Fui um dos responsáveis por coletar dados junto a esse segmento e foi muito difícil conseguir que se manifestassem. Tal situação fez emergir uma questão que inicialmente nos incomodou: por que esta recusa por parte dos agentes escolares em participar da pesquisa? Refletindo sobre esta questão, Almeida e Nhoque (2014) dizem que, embora haja uma tendência nos discursos da escola e mesmo nos documentos oficiais, como Portarias de Organização, no sentido de considerar que todos que atuam na escola devem ser alcançados pelos processos de formação continuada. Nos dias de reunião pedagógica, momento importante de formação, com frequência é utilizado para trabalhos como organização de arquivos, depósitos ou limpeza da escola. No trecho seguinte os autores mostram que alterar essa situação não é fácil, pois faz parte da cultura escolar:

Na escola pesquisada houve uma tentativa de mudança desta cultura com a solicitação da direção para que uma vez por semana, em dia determinado, este segmento participasse dos horários coletivos, no entanto houve muita resistência, tanto por parte de professores que achavam que um espaço deles estava sendo invadido, quanto dos próprios funcionários que não compreendiam o que as discussões que ocorriam naquele espaço, principalmente as relacionadas com o fazer pedagógico, tinha haver [sic] com eles. Além disto, haviam [sic] problemas concretos como quem atenderia a secretaria ou abriria os portões enquanto eles estavam participando da formação. (ALMEIDA; NHOQUE, 2014, p. 9).

Refletindo sobre essa questão vimos que elas podem decorrer de vários motivos, entre eles, a dificuldade de pessoas não diretamente envolvidas com o processo de ensino e aprendizagem se manifestarem sobre um tema tão vinculado a este aspecto do trabalho escolar. Aliás, a pesquisa mostrou que as dificuldades para compreender os conceitos que envolvem o tema avaliação educacional estão presentes em todos os que atuam na escola, como constata Alvarse (2012) em entrevista concedida à Revista @mbienteeducação, em resposta a uma questão que evidenciava o desconhecimento desses conceitos pelos profissionais que atuam na escola e se isso não prejudicaria a inclusão dos resultados dessas avaliações na sua metodologia de trabalho.

Contudo é preciso reconhecer que os professores tem dificuldade porque não foram formados para compreender e incorporar os conceitos, as metodologias e outros aspectos associados a essas avaliações, de modo que muitas vezes os professores são contra sem conhecer exatamente o que compõe essas avaliações. Por outro lado, constata-se que muitos dirigentes, sujeitos dessas avaliações externas, nunca tiveram como uma de suas marcas o esforço no sentido de consolidar um processo de difusão do conhecimento, para preparar os professores, sem querer fazê-los concordar necessariamente. (ALVARSE, 2012, p. 128).

No caso dos agentes escolares, vale destacar que estes profissionais não têm tradição de participar das discussões sobre as atividades-fim da escola.

Neste sentido, entendo o trabalho que realizamos até aqui como a primeira etapa de uma pesquisa que precisa ter continuidade para que o domínio dos conceitos que organizam o campo avaliativo seja consolidado entre aqueles que participam diretamente do grupo de pesquisa e ampliado para os demais educadores, que mesmo não estando envolvidos diretamente na pesquisa são envolvidos nas discussões sobre o tema nos momentos coletivos da escola.

Desta forma, considero que a etapa da pesquisa foi muito importante para conhecermos os conceitos que envolvem a avaliação no campo educacional. Foram muitas reuniões associadas a leituras individuais e coletivas, nas quais pudemos nos

apropriar dos principais conceitos que envolvem o tema: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, avaliação em larga escala, regulação, contrarregulação, juízos de valor, qualidade negociada, índice de qualidade, etc.; e do campo da pesquisa: pesquisa intervenção, pesquisa qualitativa e quantitativa, trabalho de campo, pesquisa bibliográfica e documental, fenomenologia, etc.

O domínio desses conceitos teóricos é fundamental para a formação como educador e pesquisador que deseja entender o ambiente escolar e nele intervir.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Entrevista com o Prof. Ocimar Munhoz Alavarse. Entrevista concedida a Julio Gomes Almeida. **Revista @ambienteeducação**. São Paulo, v.5, n.1, jan./jun. 2012. Disponível em: < http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_126-131.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2013.

ALMEIDA, J. G.; NHOQUE, J. R. Autoavaliação institucional: a mobilização da comunidade na definição de indicadores de qualidade. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECMCA/UNESP, 2014. p. 1-12.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p. 230-237.

SILVA, Paulo Roberto Martins da. **Relatório FAPESP**. São Paulo, 2012.

Autoavaliação Institucional na Educação Infantil: a organização escolar para ouvir as crianças

Aline Viviane Luup Silva¹

¹ Graduada em Educação Física pela FMU, com especialização em Gestão Escolar pela UNICID. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino.



A organização escolar expressa no Projeto Político-Pedagógico - PPP, fruto da participação efetiva dos segmentos que constituem a escola, é um processo construído ano após ano e, neste amadurecimento, constituir a organização da autoavaliação institucional capaz de ouvir e abarcar os diversos olhares da comunidade educativa torna-se um desafio.

Este relato compartilha a experiência de construção de instrumentos para a autoavaliação institucional vivenciado em uma escola de Educação Infantil, em que a inclusão das crianças nesta ação lançou aos educadores um desafio: como ouvi-las?

Integrar a comunidade escolar para o desenvolvimento pleno do caráter democrático da gestão escolar pressupõe organização e intensa mobilização de todos os atores que compõem e atuam no seu espaço. Promover espaços para reflexão, formação destes atores e a expressão de ideias constituem o ponto de partida para o fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico e, principalmente, a melhor qualidade da educação. Neste sentido, autoavaliação institucional emerge como o instrumento capaz de mobilizar e estabelecer o debate democrático.

Nesta perspectiva, Freitas assim define:

A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. (FREITAS, 2011, p. 35).

Deste modo, a autoavaliação institucional se constitui, na perspectiva da gestão escolar democrática, como um mecanismo de inserção e comprometimento dos sujeitos que atuam na escola e o compromisso que são expressos no seu Projeto Político-Pedagógico.

A equipe da Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Jesuína Nunes Barbosa tem a preocupação de oferecer às crianças oportunidades de aprendizagens nas diferentes linguagens e, para isso, organiza seus tempos, espaços, materiais e interações,

visando cumprir o estabelecido no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), o qual estabelece que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Dentro desta perspectiva, a construção de um Projeto Político-Pedagógico se torna ferramenta básica de qualificação desse atendimento às crianças que frequentam o ambiente educacional da EMEI. Importante ressaltar que a construção do Projeto Político-Pedagógico não se esgota em um único momento, mas se torna alvo de discussões e reorganizações constantes na Unidade Educacional em momentos estabelecidos como: reuniões pedagógicas, reunião do Conselho de Escola, reunião de pais/responsáveis e espaços de formação continuada dos profissionais da educação.

Construção coletiva da autoavaliação institucional

Ao iniciarmos o ano de 2012, nos momentos coletivos organizados na Unidade, concentramos nossos esforços na reorganização e redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico, baseados principalmente nas avaliações do ano anterior, na perspectiva democrática da gestão escolar, partindo do princípio de que as ações e decisões deveriam ser elaboradas e executadas de forma coletiva e com o conhecimento de todos os envolvidos. No decorrer desse processo surgiram indagações, pois as avaliações consideradas para o redimensionamento desse documento eram dos funcionários, professores e equipe técnica. A contribuição das famílias e crianças era apontada por meio da percepção da equipe escolar e os instrumentos e registros utilizados não garantiam a escuta desses componentes da comunidade escolar.

A reflexão conjunta desta situação fez emergir no grupo de educadores questionamentos básicos sobre o entendimento do que seria a “participação” dos pais e

crianças neste processo. Emergem neste cenário, inquietações quanto à forma como a comunidade e as crianças são consideradas e envolvidas no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico. Hora (2007, p. 52) discute que “a expectativa que alunos, pais, comunidade têm em relação à escola é uma dimensão que não pode ser ignorada e sim conhecida para ser atendida”.

A partir desse momento, a EMEI, iniciou um processo de reflexão para introduzir esses atores no processo de autoavaliação da Unidade e de construção e ressignificação do Projeto Político-Pedagógico considerando que:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 13).

202

Após essa constatação e da necessidade apontada de inserir os demais componentes da comunidade escolar no processo de autoavaliação, a equipe da EMEI, com a orientação da supervisão escolar, no decorrer do processo, planejou e elaborou os instrumentos avaliativos, verificando inicialmente as dimensões que estaríamos focando durante o processo avaliativo.

Em nossa experiência anterior, os dados coletados diziam respeito às percepções dos professores, gestores e funcionários e o instrumento utilizado para essa avaliação institucional consistia em um registro individual dos envolvidos que apontavam aspectos facilitadores e dificultadores dos projetos e ações previstos em nosso PPP, baseados nos tempos, espaços, materiais e interações planejadas para essas atividades.

Aceito o desafio de efetivar a participação de todos no processo avaliativo da escola, inicialmente, ao longo do planejamento que foi realizado nos horários coletivos de formação docente, buscou-se aprofundar os estudos sobre o tema e a construção coletiva do novo modelo de instrumentos de coleta de dados que incluiu, a partir de então, os pais/responsáveis e as crianças no processo. Após a primeira etapa de

estudos, o grupo definiu as dimensões que seriam inseridas no processo avaliativo: criança – escola; criança – educador; criança – criança e família – escola. Definidas as dimensões que seriam avaliadas surgiram outras questões: quais estratégias de aplicação seriam utilizadas? Que instrumentos deveriam ser elaborados? Mais um desafio a ser refletido pela escola.

Desafio após desafio, a oportunidade de participação das crianças na construção do Projeto Pedagógico se aproximava:

Um Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil em consonância com esta normatização deve ser constituído com a proposição de instrumentalizar ao máximo as oportunidades de escuta às crianças. (SÃO PAULO, 2014, p. 21).

Com o foco estabelecido para as dimensões a serem avaliadas iniciou-se a construção dos instrumentos. Para a dimensão criança-escola, o instrumento proposto considerava os espaços da Unidade, uma vez que nestes ocorrem o desenvolvimento das propostas para a infância. Para representar esses espaços a equipe escolar utilizou o desenho, considerando ser essa uma linguagem de alcance a todos os meninos e meninas que realizariam a avaliação. Foram produzidas doze figuras representativas dos espaços frequentados pelas crianças durante a rotina escolar, a saber: sala de leitura, sala de filmes, sala de informática, sala de convivência, banheiro, refeitório, cama elástica, piscina de bolinhas, horta, quadra, parque grande e parque pequeno. Por meio das figuras, as crianças elencariam cinco espaços que elas tinham maior prazer em frequentar ou gostavam mais, e uma que elas não tinham tanto prazer em frequentar ou gostavam menos. No instrumento, também havia um espaço onde elas poderiam realizar o desenho de algo que consideravam ser “legal” de ter na EMEI.

Em continuidade ao processo de construção dos instrumentos para a dimensão criança-educador, elaboramos perguntas que seriam feitas às crianças em uma proposta de roda de conversa, com um tema dirigido. As perguntas e a roda de conversa constituíram o meio para ouvir as percepções das crianças quanto ao atendimento

203

dos diversos educadores que com elas interagem durante o período de permanência na escola: cozinheira, pessoal da limpeza, professores, agente de apoio, inspetores e equipe gestora. As questões elencadas para a condução do diálogo em roda foram: quais os nomes dos diversos educadores que trabalham na EMEI? Qual trabalho elas desenvolvem? Que ações realizadas por esses funcionários vocês gostam? E quais não gostam? O que vocês gostam de fazer na Unidade? E o que não gostam?

Para a dimensão criança-criança foi solicitado aos professores regentes das salas que elaborassem registro das principais causas de conflitos existentes entre as crianças no desenvolvimento das diversas propostas da rotina da EMEI, apontando as estratégias docentes utilizadas na resolução dos conflitos.

No desenvolvimento do instrumento para a dimensão família-escola, elaboramos um questionário de múltipla escolha, onde as perguntas focavam aspectos do atendimento da Unidade nos diferentes segmentos: direção/coordenação pedagógica, secretaria, funcionários, professores e equipe de apoio. Além da percepção dos responsáveis sobre o atendimento da EMEI, solicitamos que apontassem aspectos relevantes sobre as falas das crianças sobre a escola no ambiente familiar no que concernia ao atendimento e, também, solicitamos que elencassem os projetos realizados na EMEI que consideravam de maior importância para as aprendizagens infantis.

Ao final desse processo de elaboração dos instrumentos avaliativos, para cada dimensão iniciamos a aplicação dos instrumentos nos diferentes segmentos. Realizamos esse movimento com diferentes estratégias:

Dimensão criança-escola: realizou-se a avaliação por amostragem, dez crianças de cada agrupamento totalizando 140 crianças das 470 matriculadas. A coleta de dados ocorreu no refeitório da Unidade para facilitar a manipulação das figuras e lá, com a explicação e mediação de diversos funcionários, fizeram suas considerações.

Dimensão criança-educador: foram feitas duas rodas de conversa em cada período de funcionamento (manhã e tarde) com cinco crianças de cada agrupamento, totalizando 70 crianças ouvidas na Unidade.

Dimensão criança-criança: Os professores, no início do mês de dezembro, entregaram seus registros sobre os principais conflitos, ações e resoluções realizadas durante o ano nos agrupamentos, considerando neste momento as relações infantis.

Dimensão família-escola: No último encontro de pais, realizado na EMEI, os pais e familiares que lá estiveram responderam ao questionário elaborado pela equipe. No total, 245 pais/familiares aceitaram responder o instrumento avaliativo e contaram na ocasião com o auxílio da equipe docente.

Após a aplicação dos instrumentos que subsidiaram a coleta dos dados, a sistematização dos resultados foi o próximo passo. Fundamentados nos resultados, nortearmos nossas intervenções na readequação do nosso Projeto Político-Pedagógico concretizando nosso principal objetivo ao ampliarmos o processo avaliativo da Instituição Escolar.

Inclusão das observações/diagnósticos no Projeto Político-Pedagógico

Partindo dos resultados obtidos, iniciamos o ano letivo planejando as ações e projetos que seriam inseridos no Projeto Político-Pedagógico da Unidade tomando como base o resultado obtido na primeira etapa do processo avaliativo, a coleta de dados. Desta forma, inauguramos um novo olhar ao ver a escola também da perspectiva das famílias e, principalmente, das crianças. A possibilidade de considerar efetivamente os diversos atores da comunidade escolar, fez com que esse documento se tornasse dinâmico como o previsto na Orientação Normativa nº 01/13:

O Projeto Político Pedagógico deve ser um documento dinâmico, possibilitando sempre ser revisitado, apresentando as continuidades das propostas pedagógicas e administrativas, encaminhamentos realizados, dificuldades superadas e outras passíveis de intervenção. Portanto o Projeto Político

Pedagógico é um instrumento de historicidade da Unidade Educacional. (SÃO PAULO, 2014, p. 20).

De fato, os resultados obtidos constituíram um rico subsídio para a adequação do Projeto Político-Pedagógico e incluíram a perspectiva participativa da gestão democrática, principalmente das crianças, nas tomadas de decisões.

A partir desse movimento de escuta das crianças, favorecemos outros espaços para as manifestações infantis. Nesse relato citamos dois momentos: para aquisição de brinquedos novos para o parque foram organizados cartazes com imagens dos brinquedos possíveis de se adquirir com a verba destinada para esse fim, onde as crianças escolheram o seu preferido, por meio do voto; e outro momento, onde os diferentes agrupamentos realizaram desenhos e desenvolveram um processo de escolha de um desenho por turma, o qual foi reproduzido por um pintor nos muros da quadra da escola. Vale ressaltar que esses espaços, parque e quadra, foram os mais citados em relação às preferências infantis, demonstrando assim serem ricos em possibilidades de vivências do brincar, a principal linguagem da infância.

Considerando os resultados, apresentados nas demais dimensões, verificamos uma alta valorização da família aos projetos institucionais referentes à linguagem verbal: empréstimo de livros – Biblioteca Circulante e Sessão Simultânea de Leitura, e em outros projetos como: Homenagem aos Aniversariantes do mês e Horta na EMEI. Em oposição a esta constatação verificamos que as crianças apontavam a Sala de Leitura e a Horta desenvolvida na EMEI como espaços menos apreciados em suas vivências diárias na Unidade. Sendo assim, partindo da importância pedagógica destes espaços para o desenvolvimento das crianças, observamos a necessidade de desenvolver novas estratégias para tornar estes espaços mais atrativos, ou seja, as crianças interferiram, por meio de suas percepções nos espaços de formação docente: o Projeto Especial de Ação - PEA teve como tema a Linguagem Verbal para que então, ampliássemos as ações dentro dessa linguagem. Como meta da Unidade focamos a revitalização do espaço da sala de leitura, com o embasamento teórico e as reflexões realizadas nos espaços coletivos de formação.

Em concordância com os aspectos levantados pelas famílias e pelas crianças, reformulamos e ampliamos as ações para as homenagens aos aniversariantes do mês, o qual já era apreciado pelas famílias como um projeto importante a ser realizado na Unidade, bem como as ações visando à organização da horta, espaço este não muito apreciado pelas crianças, mas valorizado pelas famílias.

A avaliação também é um excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática, definindo o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que elege. (BRASIL, 1998, p. 60).

No processo de escuta, outras demandas surgiram para a Unidade. As crianças apontavam em suas falas e desenhos que gostariam que tivessem na Unidade: fadas, videogame, castelos, bicicletas, piscina, jardim... Sendo assim, os recursos financeiros precisavam ser coletivamente planejados para o atendimento dessas demandas e das demais apontados como prioridade pelos segmentos da Unidade. Nossas conquistas foram diversas. Podemos citar a compra de triciclos, atividades desenvolvidas com água, compra de piscinas infantis, organização do jardim com flores, tudo acessível às crianças, em um espaço onde anteriormente não era possível desenvolver atividades com elas.

Os registros das percepções dos professores, quanto à dimensão relação criança-criança, revelaram que as principais causas de conflito entre elas são as disputas por brinquedos, materiais e as interações cotidianas. Também observamos que as crianças, ao iniciar o ano letivo, demonstram maior agressividade física e verbal entre seus pares, mas no decorrer do ano com as intervenções docentes: combinados do agrupamento, roda de conversa, conversas individuais e em pequenos grupos, esses conflitos diminuem consideravelmente. Os educadores também utilizam como estratégia de resolução de conflitos a conversa com as famílias nos casos onde as intervenções com as crianças não são suficientes. O levantamento dos dados nesta dimensão favoreceu

a reflexão coletiva sobre as ações que são realizadas no cotidiano da EMEI, auxiliando a equipe a visualizar e perceber quais os procedimentos que trazem resultados adequados na prática educativa e favorecem tanto o trabalho docente quanto a parceria com as famílias.

Após este longo e rico percurso, constatamos que o maior ganho da Unidade foi o fortalecimento da participação das crianças na gestão, pois passou a ser o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente.

O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade. (BRASIL, 2010, p. 19).

Consideramos que o processo autoavaliativo, iniciado no ano de 2012, está muito aquém de ser concluído, pois a cada avanço conquistado temos maior clareza dos caminhos que ainda precisamos percorrer, do potencial de toda comunidade escolar de tomar decisões, de produzir saberes e de que todos são capazes de refletir, propor e se envolver no percurso desenvolvido na EMEI, para cada vez mais sermos autores da nossa história e darmos vida e significado ao nosso Projeto Político-Pedagógico.

Ao estabelecermos a autoavaliação institucional na escola, ganhamos muito mais do que resultados quantitativos. Ganhamos mais qualidade nas relações, no aprofundamento de concepções para subsidiar as nossas práticas e vivenciamos experiências que nos aproximam de uma gestão escolar democrática e participativa.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

_____. _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa nº 01/13: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

Coordenador Pedagógico e observação em sala de aula: de que se trata, afinal?

Idely Rios Battistuta Caetano¹

¹ Graduada em Pedagogia e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

As linhas a seguir neste relato de prática carregam apenas uma pretensão: relatar uma prática, dentre inúmeras que me acompanham há muito.

Após algum trabalho de convencimento e muito estudo, considero importante externar minha experiência e, quem sabe, discutir outras formas de abordagem, diferentes das que utilizo quanto à observação de aula.

Gosto de livros, gosto de revistas, gosto de artigos e crônicas. Gosto de ler... e de falar e de escrever, “porque não há nada mais corriqueiro no nosso cotidiano do que falar e, em certos casos, escrever” (MARCUSCHI, 2001, p.11).

Gosto de livro – daquele que me faça “esquecer de que aquilo é um livro e de que há um tempo universal, cronológico, burocrático, só esperando você largar a leitura pra te atacar a golpes de relógios e compromissos” (MORAES, 2014).

Mas o relógio e o compromisso existem e merecem respeito. Para que o seja condignamente, é nesse momento que faço prevalecer o que li, o que estudei, o que esmiucei para fazer sentido em mim, na minha prática pedagógica profissional, no meu dia – esse mesmo dia, aquele em que passo a maior parte da minha vida, mais ainda do que com a minha família (minha responsabilidade também).

Preciso sentir-me feliz no trabalho para chegar feliz em casa e vice-versa.

Como fazer isso?

Focando.

Só isso... e tudo isso!

Porque também gosto de entender as gentes que me cercam.

Costumo dizer que, diariamente, preciso olhar-me no espelho antes de sair. Ver-me refletida, mas em um espelho profissional. Aquele em que me vejo como resultado do estudo, do que agreguei, do que aprendi, do que errei e do que acertei.

Mais do que reflexos de mim mesma com laivos piagetianos, montessorianos e outros tantos autores já lidos no ofício docente e de coordenação, ressalta no trabalho

o *meu eu* profissional; o que quero focar para prever resultados, que façam sentido no meu dia na escola e... que me façam feliz.

Para me sentir feliz tenho que ver que as gentes que me cercam também o sejam. Convencer, formar, acreditar, escutar, OBSERVAR para agir.

Esse tempo de observação é sagrado para a coordenação pedagógica. Dele não se pode abrir mão como responsáveis que somos pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Há questões maiores e menores na escola, a todo instante, mas também há outros profissionais que delas se ocupam.

Da observação específica da relação professor-aluno, no lócus, onde a relação ensino aprendizagem acontece, surge nosso mister.

Entrar na sala de aula, durante a aula, só acontece com tranquilidade se todo um trabalho anterior, humanístico mesmo, tiver sido construído. Sem vínculo, só redundante em atitude policalesca, e não foi para isso que estudamos e nos empenhamos.

Não precisamos ser “amigos” de todos, precisamos ser “parceiros” de todos, respeitados e respeitando.

Dizem que a rotina é sacrificante, tediosa, mata sentimentos, sepulta as grandes emoções. Mas há o outro lado da rotina. A rotina planejada “aumenta” o tempo, “estica” o dia.

A rotina do coordenador pedagógico, para além da loucura e do apagar focos de incêndios diários e inevitáveis, ressignifica a coordenação pedagógica e as oito horas e meia tornam-se realmente produtivas.

O final de um dia de trabalho na coordenação pedagógica tem a obrigação de trazer satisfação profissional.

Para que o dia seguinte e todos os outros sejam aguardados com a expectativa da continuidade e do avanço e não apenas mais um dia.

Agora, vejamos, qual setor dá mais significado, satisfação pessoal e sentimento de avanço? Para mim: “sala de aula” (seja ela em que espaço for), pode ser a própria sala de aula física, pode ser o pátio, laboratório, corredores etc. Para mim, significa onde houver a possibilidade de observar a relação professor-aluno.

Fiquemos com o lócus prioritário - a sala de aula. Então, é onde quero estar para observar. Essa observação não é estática, é dinâmica, é atuante, é interativa. Impossível não ser assim. Apenas tendo-se o cuidado de não ocupar o lugar do professor e acabar dando aula no lugar dele; há que exercer a paciência do observador.

Nessa observação, alguns outros cuidados se fazem necessários.

Registrar é o primeiro passo e o mais imprescindível, à parte a redundância. Esse registro, com base em estudo e muita leitura, deve ser focado exatamente para o que se quer observar.

O segundo é - para quê, afinal, se observa?

Para verificar a metodologia, a didática, os instrumentos de avaliação, os materiais utilizados, o relacionamento interpessoal, o uso racional do tempo, a ternura, a motivação, o planejamento.

O interessante será focar algumas coisas de cada vez. Quando se tenta observar tudo, a tendência é a de não conseguir se aprofundar em nada.

O terceiro é analisar o que deve ser objeto de formação no trabalho coletivo. Muitas vezes me pego pensando “já estudamos este ponto tantas vezes, já discutimos outras tantas, no entanto os equívocos ainda ocorrem na prática”. Nessa análise, o importante é retornar ao estudo, à discussão, a textos que nos elucidem.

Entre o segundo e o terceiro passos, após o registro, na própria sala de aula, dar a devolutiva ao professor. Nesse momento mesmo da aula. Onde ocorre toda a riqueza de pormenores e onde se encontra o nosso objeto maior de estudo - o aluno.

É onde também se concentram as fragilidades e os acertos, os equívocos e os sucessos. Mais fácil de se detectar do que resgatar, toda essa gama, em momentos posteriores.

Dentro da rotina do coordenador pedagógico e obedecendo as especificidades de cada Unidade Escolar, é bastante interessante que pelo menos uma turma seja observada por dia em se tratando dos Ciclos I e II e de dois a três componentes curriculares no Ciclo III.

O quarto passo é analisar com a equipe – direção principalmente – quais focos de observação deverão receber orientação e ajuda (às vezes, financeira – compra de materiais, por exemplo). Muitas vezes, essa observação fica restrita ao coordenador pedagógico. E aqui cabe uma reflexão – quando os resultados dos diversos instrumentos de avaliação dão conta de fracassos e sucessos, estes são compartilhados – ou a escola vai bem e todos ficam contentes, ou a escola vai mal e procuram-se culpados. Na segunda alternativa, o primeiro “alvo” costuma ser a família do aluno – aquela que não comparece às convocações, que não atende aos encaminhamentos realizados principalmente pela coordenação pedagógica, alheia ao acompanhamento dos filhos. Entretanto, é nessa fração do dia, nesse tempo que o aluno divide conosco do seu dia, que reside nossa responsabilidade – que não é só da coordenação pedagógica, mas de todos. daí a necessidade de que toda a equipe gestora também se aproprie dessa observação realizada.

Nesse ponto voltamos à necessária rotina semanal do coordenador pedagógico que deverá conter a reunião semanal da equipe – onde serão discutidos os pontos da observação da coordenação pedagógica.

Voltando ao foco deste relato de prática – *de que se trata afinal?* - a observação trata especificamente de três pontos no cotidiano do Coordenador Pedagógico, quais sejam: conhecer o aluno, conhecer o professor e atuar nessa relação.

O objetivo é claro – o avanço no processo em direção à autonomia de todos: professores e alunos!

Referências

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Reinaldo. Último telefonema para o cronocópio. **Revista piauí**, Rio de Janeiro, n. 95, p. 60, ago. 2014.



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO