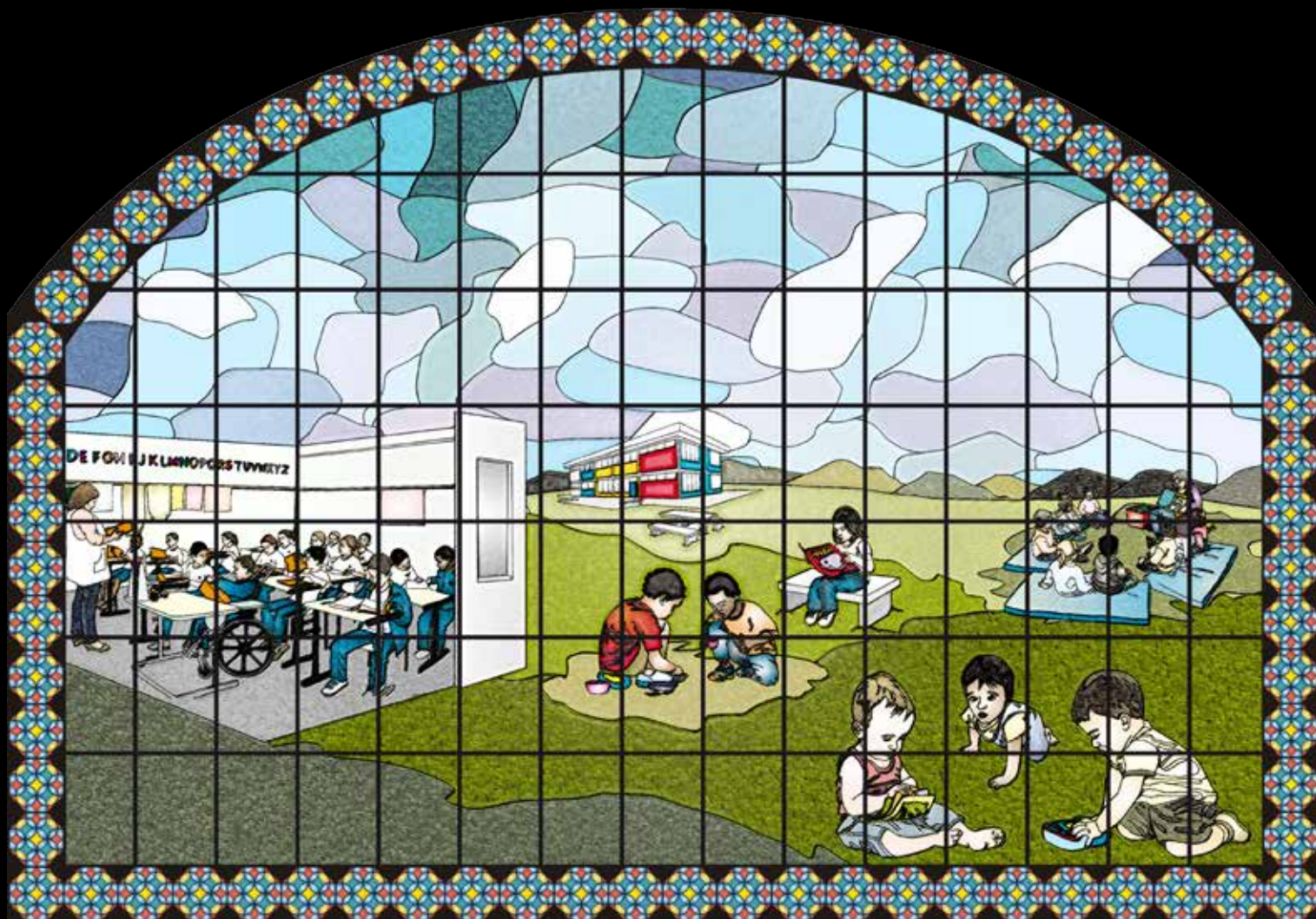


SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

GESTÃO E CURRÍCULO





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. 1

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani

Denise Regina da Costa Aguiar

José Luis Salmaso

Apoio

Daniela da Costa Neves

Leila de Cassia José Mendes da Silva

Roberta Cristina Torres da Silva

Teruyo Ogihara Hayakama

Centro de Multimeios

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 E CURRÍCULO

Coleção Gestão Educacional - Vol. 1

SÃO PAULO | 2016



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação.

Gestão e currículo / Lourdes de Fatima Paschoaletto Possani, Denise Regina da Costa Aguiar, José Luis Salmaso (organizadores). – São Paulo : SME, 2016. (Coleção Gestão Educacional; v.1).

231p.

ISBN 978-85-8379-011-2 (Coleção Gestão Educacional)

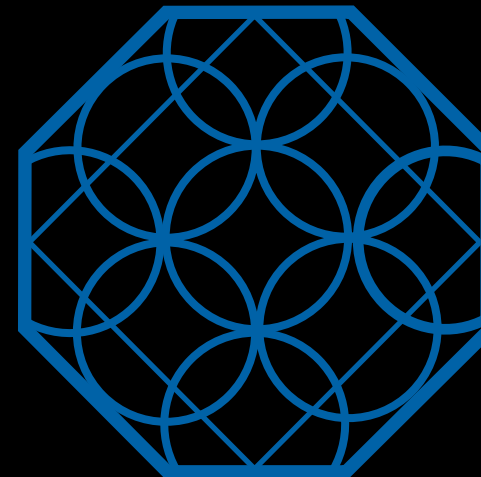
ISBN 978-85-8379-012-9 (vol. 1)

Bibliografia

1.Gestão da educação 2.Currículo I.Possani, Lourdes de Fatima Paschoaletto II.Aguiar, Denise Regina da Costa III.Salmaso, José Luis IV.Título V.Coleção

CDD 375

Código da Memória Técnica: SME8/2015





SUMÁRIO

7

Prefácio
Nadia Campeão
Fátima Aparecida Antonio

10

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

14

Gestão e Currículo
Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani,
Denise Regina da Costa Aguiar e José
Luís Salmaso (org. vol. 1)

21

Currículos emancipatórios para
a Educação de Jovens e Adultos
na perspectiva de políticas
públicas
Loudes de Fátima Paschoaletto Possani

32

Currículo, ciclos
de aprendizagem e
interdisciplinaridade: questões
atuais
Denise Regina da Costa Aguiar

51

O papel do Supervisor
Escolar e a construção de
sua identidade: desafios e
realidades
Cláudia Cecília da Silva e Terezinha
Maria Maldonado Peres Quaglio

61

Currículo multicultural:
desafios para a ação
pedagógica em sala de aula
Themis Florentino dos Santos

75

Relações étnico-raciais na
Educação Infantil e o papel do
Coordenador Pedagógico: uma
proposta de intervenção
Ana Regina Santos Borges, Anadege
Maria Rosa e Simone Rosa Xisto

86

A prática pedagógica crítico-
reflexiva e a formação docente
na escola
Elaine Cristina de Souza, Enélio Naider
Filho e Rosangela Moreira Yamanaka

94

Educação libertadora e
a indignação diante das
injustiças
Jeane de Jesus Zanetti Garcia

106

Contribuições freireanas para a
construção do currículo crítico-
emancipatório
Monica Alves Feliciano Rasoppi e Ilka
Campos Amaral Arnholdt

116

Inclusão e direitos humanos
Flavio Domingos da Silva e Lilian
Cristina Pereira Cangussú

125

Cultura funkeira, adolescentes
e currículo
Denis Ricardo Bezerra

135

Supervisão Escolar: as práticas
institucionais como lugar de
intervenção
Julio Gomes Almeida

149

Currículo e a formação para a
participação cidadã: um olhar
desde a Educação Infantil
Solange de Lima Oliveira

159

Centro Educacional Unificado
- CEU: uma proposta político-
pedagógica para a infância
Bernadete Magda Granado Ferreira,
Clarice Maria Ferri e Heloisa Amorim
Pereira Louro

168

Escola pesquisadora na Rede
Pública Municipal de São
Paulo: é possível?
Eliana de Jesus Reis Garcia

179

O Coordenador Pedagógico
e os desafios no seu papel de
formador
Luciana Alves Câmara Trida

189

Tecnologias na educação:
desafios para o ensino e a
aprendizagem
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa



RELATOS

201

Festas na escola: um olhar
sobre a cultura escolar à luz da
legislação
Solange Aparecida de Oliveira Frutuoso

209

O trabalho conjunto no
processo de inclusão: relato de
uma experiência
Marisa Pinheiro de Oliveira Fernandes

217

Agrupamentos: uma
possibilidade para a formação
contínua entre Professores e
Coordenação Pedagógica
Renata Livia Soares Perini

227

“Quando eu crescer quero ser
mulher”
Leila Rissoli do Carmo

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.*

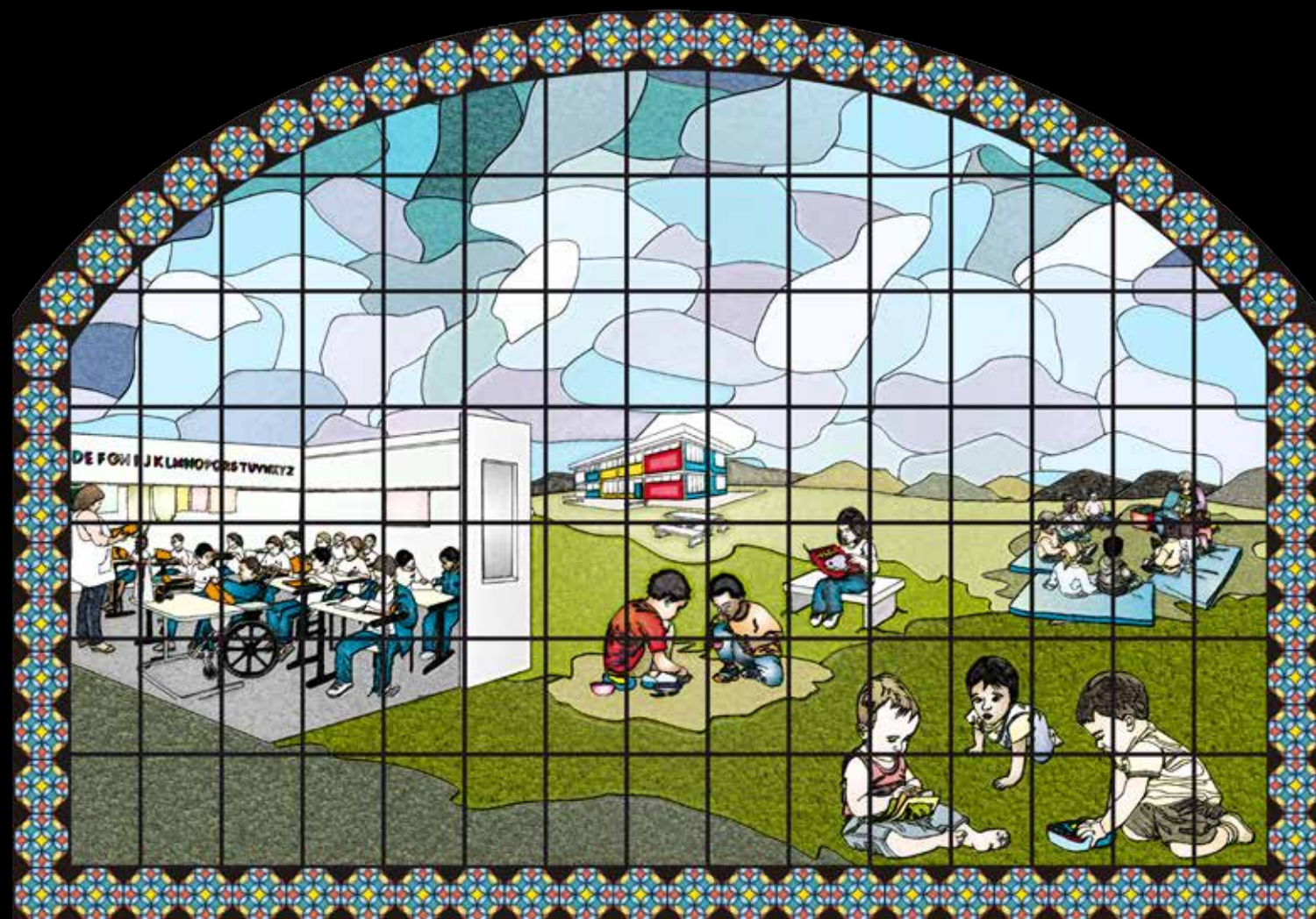
Elisabeth Kübler-Ross



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 CEUFOR, 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 Multimeios.



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
Secretária Municipal de Educação - SP

Fatima Aparecida Antonio
Secretária Adjunta de Educação - SP

Gestão Educacional



10

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.

11

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 “vitral 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 e Currículo



14

O currículo é o centro do trabalho escolar e se constitui como espaço composto por múltiplas dimensões. É no currículo que se articulam conteúdos e métodos com vistas à formação de pessoas competentes e também solidárias, capazes de assumir a construção de uma sociedade mais justa como objetivo de sua atuação pessoal e social.

O currículo não é neutro como não o são os atos curriculares advindos da concepção que se adota na escola. Conhecer a história do currículo, não apenas de forma cronológica, mas a partir das diferentes concepções e práticas ao longo do tempo, ajuda-nos a compreender as ações curriculares desenvolvidas na sala de aula e nos demais espaços educativos que compõem a escola.

Os gestores enfrentam no dia a dia o desafio de realizar os atos curriculares em coerência com os princípios propostos pela legislação em vigor e com a luta dos educadores que a põem em prática. Sistematizar as práticas curriculares desvela as concepções sobre o currículo e os caminhos encontrados em busca do sucesso dos alunos no mundo escolar.

A primeira parte desse volume é constituída por dezesseis artigos e a segunda por quatro relatos.

O primeiro artigo, **Currículos emancipatórios para a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de políticas públicas**, de *Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani*, traz a análise de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos - EJA a partir de uma pesquisa sobre a reorientação curricular para esta modalidade na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, de 2002 a 2004.

O segundo, de *Denise Regina da Costa Aguiar*, **Currículo, ciclos de aprendizagem e interdisciplinaridade: questões atuais**, denuncia a escola seriada como uma instituição hegemônica e burocrática, que legitimou uma educação bancária, um modelo

curricular excludente e opressor e anuncia a organização curricular em ciclos de aprendizagem como uma outra lógica para a escola, uma proposta político-pedagógica que compreende a escola pública como um espaço-tempo de práticas interdisciplinares, sociais e democráticas.

O artigo de *Cláudia Cecília da Silva* e *Terezinha Maria Maldonado Peres Quaglio*, **O papel do Supervisor Escolar e a construção de sua identidade: desafios e realidades**, trata sobre o papel do Supervisor Escolar e a construção de sua identidade na práxis formativa, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

No artigo **Currículo multicultural: desafios para a ação pedagógica em sala de aula**, *Themis Florentino dos Santos* traz o debate sobre a importância da construção de um currículo multicultural e democrático que garanta a inclusão de todos os educandos e a tolerância de todas as diversidades e diferenças de classes, étnicas, de gênero, religiosas, sociais e culturais na prática pedagógica em sala de aula.

As autoras *Ana Regina Santos Borges*, *Anadege Maria Rosa* e *Simone Rosa Xisto*, no artigo **Relações étnico-raciais na Educação Infantil e o papel do Coordenador Pedagógico: uma proposta de intervenção**, apresentam uma proposição de intervenção no currículo das instituições de Educação Infantil mediante a formação continuada desenvolvida pelo Coordenador Pedagógico, no tocante à temática étnico-racial.

No artigo **A prática pedagógica crítico-reflexiva e a formação docente na escola**, de *Elaine Cristina de Souza*, *Enélio Naider Filho* e de *Rosângela Moreira Yamanaka*, apresenta-se a importância da formação permanente do educador no lócus da escola e a relação entre a teoria estudada e a prática pedagógica em sala de aula.

O artigo **Educação libertadora e a indignação diante das injustiças**, de *Jeane de Jesus Zanetti Garcia*, traz uma síntese do livro *Pedagogia da Indignação* e, posteriormente, tece algumas considerações sobre a educação libertadora defendida por Paulo Freire como uma práxis conscientizadora e problematizadora perante as injustiças sociais, compreendendo-as como condição histórica passível de transformação.

As autoras *Monica Alves Feliciano Rasoppi* e *Ilka Campos Amaral Arnholdt* apresentam no texto **Contribuições freireanas para a construção do currículo crítico-emancipatório** o pensamento de Paulo Freire para a implementação de um currículo crítico-eman-

15

cipatório que considera as diferenças e a diversidade social e cultural de seus atores na escola, ou seja, equipe gestora, educadores, educandos e comunidade.

O artigo **Inclusão e direitos humanos**, de *Flavio Domingos da Silva e Lilian Cristina Pereira Cangussú*, traz a questão dos direitos humanos como valores universais que expressam o reconhecimento da dignidade do ser humano e a garantia de seus direitos. Aborda o paradigma da inclusão, fundamentado nos direitos humanos como uma política educacional que deve garantir a educação de pessoas com deficiência no desenvolvimento do currículo e da organização escolar.

Denis Ricardo Bezerra, no artigo **Cultura funkeira, adolescentes e currículo**, traz para o debate o tema sobre a relação entre a cultura funkeira, a identidade dos adolescentes e suas implicações na cultura e no currículo da escola e na sala de aula.

O artigo **Supervisão Escolar: as práticas institucionais como lugar de intervenção**, de *Julio Gomes Almeida*, fala sobre a possibilidade de intervenção do Supervisor nas práticas institucionais que organizam o cotidiano das escolas.

Solange de Lima Oliveira, no artigo **Currículo e a formação para a participação cidadã: um olhar desde a Educação Infantil**, traz a reflexão sobre o espaço do Centro Educacional Unificado – CEU como um Projeto Político-Pedagógico de educação cidadã, potencializador de aprendizagens, objetivando a autonomia das crianças na Educação Infantil.

No artigo **Centro Educacional Unificado - CEU: uma proposta político-pedagógica para a infância**, as autoras *Bernadete Magda Granado Ferreira, Clarice Maria Ferri e Heloisa Amorim Pereira Louro* evidenciam a importância de a escola de ensino fundamental de nove anos se constituir como um locus de ensino, aprendizagem e pesquisa, um espaço de diálogo e de busca de novos caminhos.

Eliana de Jesus Reis Garcia, no artigo **Escola pesquisadora na Rede Pública Municipal de São Paulo: é possível?**, problematiza o papel do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil e o processo de formação continuada de educadores na escola como um espaço de trabalho coletivo e problematizador das práticas pedagógicas.

O artigo **O Coordenador Pedagógico e os desafios no seu papel de formador**, de *Luciana Alves Camara Trida*, apresenta os desafios e as possibilidades para a ruptura com um trabalho centralizador e individualizado e a construção do trabalho coletivo pelas educadoras em um Centro de Educação Infantil – CEI.

O último artigo deste volume, **Tecnologias na educação: desafios para o ensino e a aprendizagem**, de *Regina Célia Fortuna Broti Gavassa*, discute as imbricações das novas tecnologias na cultura, no currículo escolar e no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

A segunda parte inicia-se com um relato de *Solange Aparecida de Oliveira Frutuoso*, que propõe a reflexão sobre a questão das festas na escola, problematizando a cultura escolar à luz da legislação e da prática pedagógica.

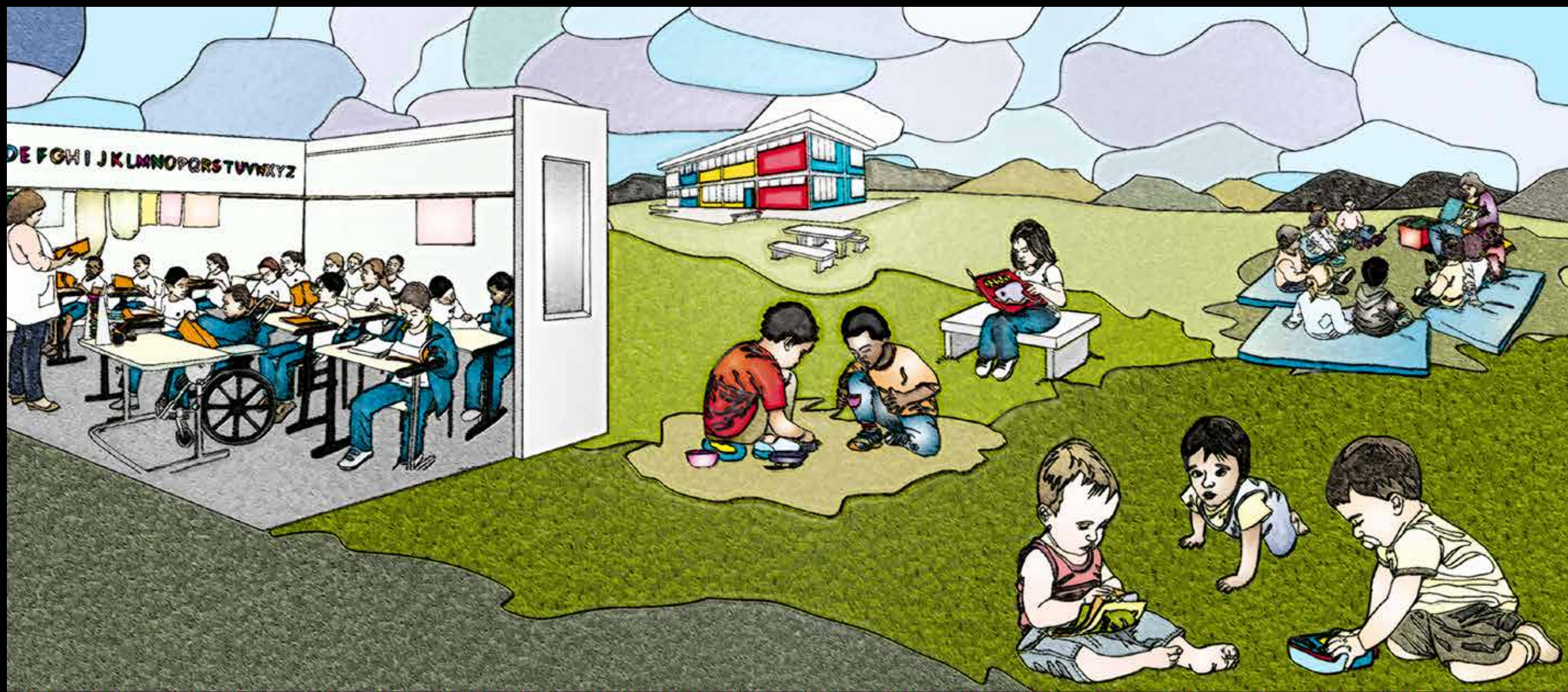
Em seu relato, *Marisa Pinheiro de Oliveira Fernandes* provoca a reflexão sobre um trabalho conjunto de educadores que favoreceu a inclusão de uma criança portadora do Transtorno do Espectro do Autismo, em uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI.

Renata Livia Soares Perini traz o relato de prática sobre uma estratégia formativa que aproxima os Professores e a Coordenação Pedagógica com vistas a proporcionar um trabalho pedagógico integrado e a formação docente centrada na escola, partindo das demandas que os educadores trazem da sala de aula.

No último relato de prática, *Leila Rissoli do Carmo* focaliza o debate sobre questões de gênero na Educação Infantil.

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani
Denise Regina da Costa Aguiar
José Luís Salmaso





Currículos emancipatórios para a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de políticas públicas

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani¹

¹ Mestra e Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Docente do Centro Universitário São Camilo - São Paulo. Membro do grupo de pesquisa Currículo: questões atuais, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora na área de avaliação, currículo e Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Este texto traz como tema principal a construção de currículos emancipatórios para a Educação de Jovens e Adultos - EJA na perspectiva de políticas públicas, destacando as resistências e esperanças dos sujeitos envolvidos em sua elaboração.

Falamos de movimentos de reorientação curricular da EJA cuja premissa é a existência da exclusão social, inclusive escolar, e a crença de que a Educação de Jovens e Adultos, na visão da pedagogia freireana, tem importante papel na transformação social, especialmente se considerarmos a possibilidade de construção de currículos que visam à emancipação das pessoas.

Jovens e adultos: sujeitos de direitos?

Falar em jovem e adulto como sujeitos de direitos é afirmar que são pessoas com possibilidades de percursos de vida autônoma, de escolhas e decisões sobre o que querem, sobre o que é bom ou não para eles e suas famílias, sem a tutela de outros ou de instituições ou do Estado. Ser um sujeito de direito é ser emancipado de tal modo que saiba de sua condição de humano, do lugar que ocupa socialmente e de sua possibilidade de interferir em rumos que queira tomar para si, para a comunidade onde vive e participar de processos que contribuam, numa perspectiva contra-hegemônica, com a libertação e com o respeito à natureza e às pessoas.

Currículos emancipatórios, na perspectiva de políticas públicas, teriam este papel na escola e fora dela. Teriam a responsabilidade de fazer muito mais pelos jovens e adultos do que apenas ensinar a ler e a escrever. Ensinar a ler e a escrever sim, como instrumento para conviver em outras esferas e espaços educativos com poder de comunicação no mundo letrado em pé de igualdade com outros humanos. Ensinar a ler e a escrever, educando-os e sendo educados por eles mesmos. Aprender com eles e suas trajetórias de vida e de trabalho e de não trabalho, e incorporar aos currículos outros saberes, talvez bem mais importantes do que os que se costumam oferecer nos

espaços escolares. A educação, neste sentido, vai além da escola, pois é na sua cultura e no processo de convivência social e de experiência de produção no trabalho que jovens e adultos se educam e que educam seus filhos e convivem com suas famílias e seus amigos.

Falar de sujeito de direitos é poder falar de pessoas alimentadas, com saúde, com trabalho, com lazer, com moradia decente. É falar de sujeitos com direito a ter esses direitos. E currículos escolares deveriam falar desse sujeito real e contribuir para que possa pensar sobre o que está vendo e vivendo e a olhar para esta realidade com a finalidade de avançar na qualidade de vida, sua e de toda a sociedade.

O direito à educação, inclusive à escolarização, é para todos. A escolarização é uma parte do direito à educação, que é mais amplo e que envolve o sujeito em processos educativos, em espaços e tempos diversos, ao longo da vida. Defender a ideia de direito à educação aos trabalhadores é uma proposta mais radical do que defender escola para todos.

Assim, as políticas públicas para a EJA devem envolver outras ações além da escolarização, não só pelo fato de não caberem todos na escola neste momento, caso se quisesse fazer isso, mas para legitimar outros espaços educativos que existem na cidade e nos quais nossos jovens e adultos das classes populares não têm acesso, como teatro, cinema, prática de esportes etc.

No que diz respeito à escolarização, as políticas públicas educacionais devem ser desenvolvidas para além da garantia da educação básica; devem propiciar outros espaços de educação que permitam aos educandos não só a continuidade em estudos mais avançados, mas acesso a espaços de produção de cultura e, principalmente, direito a ter trabalho, onde não seja apenas um meio para a exploração de mão de obra que contribui para o acúmulo de riqueza de outra classe social, mas o trabalho como processo também educativo, onde se forma como produtor e consumidor de bens e serviços.

Propor um currículo ou currículos para a EJA pressupõe a relação sistemática com o mundo do trabalho (e do não trabalho) e da cultura. Desconsiderar estes elementos seria alijar a educação e aprisioná-la em percursos escolares viciados e que já provaram ser insuficientes para dar qualidade ao que se propõe como novo, como emancipatório.

Os conteúdos, a metodologia e a avaliação

Falamos de uma proposta de reorientação curricular da EJA, na qual não se tem a intenção de realizar mudanças na sua matriz curricular apenas com redistribuição de disciplinas e de conteúdos, e sim na expectativa de que as escolas possam construir estes percursos com os educandos pautados na concepção de que é possível a construção de saberes a partir do conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo: o educando e o educador.

As mudanças de estrutura da organização do currículo, conteúdos e disciplinas, são mais fáceis de serem absorvidas e as novas gerações de educadores se adaptam a elas com maior facilidade. Mas quando as mudanças se referem à questão do currículo como conhecimento são mais difíceis de serem aceitas e levam um tempo maior para serem colocadas, realmente, em prática. Isto acontece também com a avaliação: convivemos com modelos antagônicos de avaliação ainda hoje, apesar de termos feito, há mais de uma década, a inauguração da organização da escola por ciclos, que prevê também uma nova forma de avaliar. Para falar de currículos emancipatórios para educandos seria necessário discutir o papel do Professor na construção desse currículo. O currículo não é algo que se tenha como receita pronta a ser reproduzida seguindo orientações e prescrições didáticas. O educador precisa compreender que concepção dá sustentação a esse jeito de fazer currículo e descobrir novas formas de colocá-lo em prática. O primeiro passo se dá em processos formativos e o segundo, vivenciando a experiência, no dia a dia do fazer pedagógico. Ele também é produtor e não apenas reprodutor de conhecimento.

Um primeiro aspecto a ser considerado é que a construção de currículos emancipatórios pressupõe a participação como meio e, o segundo, é que a vivência desses currículos deve ter a emancipação como fim:

- Construção de currículos: não é possível pensar em construir currículos emancipatórios para a EJA sem a participação dos sujeitos da EJA envolvidos neste processo de construção.

- Vivência dos currículos: a experiência de vivência dos currículos deve ter a emancipação dos sujeitos como fim. Para além da aprendizagem escolar está a necessidade e a urgência de se pensar em possibilidades de emancipação das pessoas.

Centralidade versus autonomia do currículo

Um dos desafios enfrentados numa reorientação curricular certamente se dará ao se tratar da autonomia curricular da escola em contraposição a currículos centralizados.

Uma das questões que está em jogo quando se fala em centralidade e autonomia do currículo é a relação entre currículo e poder. Quem controla o currículo controla não só a educação, mas também os modos como esta se relaciona com o meio produtivo. O que deve ser ensinado, em cada tempo histórico, sempre foi decisão de quem está no poder. Com o controle do que se deve ensinar é mais fácil exercer o controle social, e a escola reproduz este controle sobre os educandos pelo currículo. Esta forma de exercício de poder está arraigada no imaginário dos educadores e não é tarefa fácil mudar esta concepção. Há muitos estudos sobre esta forma de exercício de poder demonstrando sua pretensa “neutralidade” e sua influência e controle sobre o pensamento e sobre os corpos dos educandos. Modelos de currículos descentralizados normalmente têm sua centralidade garantida pela avaliação padronizada de aprendizagens, o que torna uma vez mais o currículo centralizado, com a vantagem para o governo de responsabilizar a escola pelo seu fracasso e continuar com o controle do currículo como antes.

Em experiências de reorientação curricular sistêmica, a dualidade entre o currículo único, centralizado, formalizado com conteúdos definidos para um público-alvo específico ou a criação de currículos autônomos, pelas escolas, considerando a realidade local dos jovens e adultos da cidade, surge como ponto importante no processo. O aprofundamento sobre o significado e as implicações de construir currículos emancipatórios exige uma discussão anterior dos pontos que angustiam os envolvidos, como a estrutura escolar, jornada de trabalho e outras mudanças que porventura esta reorientação venha a trazer.

Este processo de reflexão permite um olhar sobre os fundamentos que se tem em relação a uma nova EJA e revela uma expectativa muito grande, por parte dos envolvidos, de como será enfrentar, na prática, os problemas advindos desta descentralização, desta autonomia que se poderia dar às escolas. Em outras palavras, como seria o controle do currículo por parte de quem faz a gestão educacional central.

Tempo

O tempo e a temporalidade da EJA são tratados a partir da concepção de que é necessário ter utopia para se forjar outros modos de viver os tempos educativos e que a realização do sonho ou o alcance da utopia não é o tempo do agora, do imediato. Porém, é no tempo imediato que se podem traçar caminhos, que se constroem possibilidades de trajetos para se chegar onde quer. Os sonhos não nascem e nem se fazem sozinhos. Vêm de outros tempos, trazem a memória daquilo que deveria ser e ainda não foi e projeta para ser feito em outro tempo, com as condições forjadas para isso. Na educação vários tempos se entrecruzam, assim como se entrecruzam sonhos e utopias. O tempo dos educandos e dos educadores com seus tempos diferentes de aprender e de ensinar. O tempo dos gestores escolares, que driblam o tempo administrativo e a urgência de um tempo pedagógico, conjugados com o tempo dos educadores e dos educandos. O tempo das pessoas que trabalham com a educação tem que ser o tempo da ação pedagógica, mas a sabedoria estará não só em conciliar tempos diferentes para as tarefas que a rotina impõe, como se a educação fosse imutável.

É preciso forjar outros tempos para a educação, sair de suas matrizes curriculares engessadas e sem vida, de seus horários rígidos de escolarização que aprisionam os educandos em salas de aula como se este fosse o único espaço possível para o trabalho educativo. Resistimos às mudanças de tempo porque só sabemos lidar com elas aprisionados nesta estrutura. A definição da educação no tempo da escola é tão antiga e foi tão fortemente arraigada como representação do que é a escola, que muitos não sabem que já foi diferente e não acreditam que possa mudar.

Para a Educação de Jovens e Adultos, o tempo da escola não coincide com o seu tempo de trabalho e de vida familiar. A evasão dos educandos que voltam à escola mostra que este tempo definido para a sua escolarização não responde à sua necessidade de sujeito aprendente. O tempo da escola está fortemente marcado pelo tempo do currículo, mas ele mesmo faz parte do currículo; o que é feito ou não no tempo da escola faz parte do currículo. Faz parte pela sua oferta e pela sua negação. Vemos resultados insatisfatórios tanto de permanência do jovem e adulto na escola, quanto de resultados de aprendizagens e, mesmo assim, resistimos em mudar. Nos agarramos àquilo que sabemos fazer e tendemos a por a culpa do fracasso naquele que fracassou e justificamos que seu tempo não é mais apropriado para a educação e não o contrário.

Os gestores de políticas públicas lidam com a relação conflituosa do tempo dos grandes projetos, que poderão deixar marcas do seu governo, com o tempo do trabalho cotidiano, quase insano, quando se quer fazer muito em pouco tempo, pois o tempo da política parece seguir outro relógio e não aquele feito para a ação pedagógica, no tempo do sujeito a ser educado. O tempo de quem está na gestão educacional de um determinado governo é pouco, mas é grande para quem está fora. Os mesmos quatro anos, insuficientes para a execução de políticas públicas por parte de quem está no poder, parecem não terminar para aqueles que pretendem iniciar ou retornar ao poder.

A questão que permeou a vivência da reorientação curricular foi em relação ao tempo necessário para que um projeto de educação possa ser implementado de fato e sobre como se articulam os tempos da urgência pedagógica e da política. Há problemas a serem resolvidos e que não dependem de vontade de quem está no governo, seja de direita ou de esquerda, como manter a estrutura das escolas funcionando, por exemplo. E não há dúvidas atualmente de que a escola deve ser para todos e de qualidade, principalmente, quando os países são cobrados por resultados para cumprir acordos de financiamentos internacionais e por ser reconhecida a importância da educação para o seu desenvolvimento e a inserção no mundo globalizado em situação de igualdade ou de menor desigualdade. O governo federal cobra dos estados e municípios este retorno e quem assume um governo municipal sabe de sua tarefa de atendimento à demanda por escolarização e de resultados positivos no ranking comparativo com outros estados ou municípios.

É possível distinguir os tempos das políticas públicas em:

- *Tempo de governo*: é passageiro, temporal. Varia de acordo com o âmbito; no caso do governo municipal é de quatro anos para cada gestão. Um dos principais desafios neste tempo de governo é ter capacidade de conciliar a governabilidade e a fidelidade aos princípios e programas de governo quando eleitos. No campo pedagógico, o desafio se coloca quanto à capacidade de convencimento de que sua proposta de mudança é boa e que vale a pena realizar e fazer chegar à escola, no tempo de sua gestão, as mudanças que propõe.
- *Tempo político*: também é passageiro, mas é mais amplo do que o dos governos. Envolve o tempo do partido político e pressupõe articulações em torno dos sonhos e de projetos de futuro. Esta articulação envolve ações para se manter no governo ou voltar para o governo.
- *Tempo da educação*: mais estático do que os demais, tem sua base na permanência, na continuidade. Depende dele a continuidade de uma sociedade que se aceita como ideal, como boa para as futuras gerações.
- *Tempo pedagógico*: há um tempo pedagógico pensado para a viabilização das propostas de mudanças curriculares nas escolas. Este tempo pedagógico conflita com os tempos (mais lentos) necessários para mudanças de concepção na educação e os tempos de governo (mais rápidos) com os limites do tempo político que dá apoio aos tempos de governo. O desafio está também em conciliar estes tempos na exequibilidade de propostas, mas, principalmente, na sua continuidade.

O que vai diferir de um governo para outro, e das equipes que são indicadas para assumir esta tarefa em cada governo, é exatamente isso: como será atendida esta demanda e que qualidade se pretende imprimir para a educação na cidade.

Os indicadores de medida do tempo e da ação política e pedagógica, em uma gestão que se pretende democrática e com objetivos de inclusão e qualidade na educação com vistas à transformação social, não pode ser apenas de resultados, mas considerar alguns fatores de ponderação deste alcance.

Ao avaliar a reorientação curricular da EJA, alguns fatores devem ser considerados:

- Fidelidade aos princípios constituídos no início do governo, especialmente no que se refere à inclusão escolar e permanência com qualidade social;
- Gestão de recursos públicos a partir do princípio da gestão democrática no campo pedagógico como possibilidade de formação e, no campo administrativo, como garantia de participação nas tomadas de decisões em relação às prioridades de investimento de recursos públicos;
- Execução de políticas sociais e educacionais, a partir da capacidade de fazer acontecer, nas escolas, a ação pedagógica coerente com os princípios definidos para a educação, no tempo do governo;
- Análise de resultados e prospecção de futuro, com distinção do que se prevê alcançar a curto, médio e longo prazo e incluindo análise de realidade social e de demanda escolar.

Conclusão

Tenho a convicção de que é possível transformar a sociedade, do ponto de vista de sua estrutura, no longo prazo, mas que, antes disso, é preciso forjar conquistas sociais para as classes populares em médio e curto prazo, com a sua participação. Acredito também que a educação, inclusive a escolar, tem um papel muito importante no que diz respeito à formação das pessoas para forjar outros modelos de organização social, onde haja a possibilidade de se construir relações menos díspares e com menor diferença de condição de vida entre as pessoas. Assim, a educação adquire outra conotação, para além da transmissão de conhecimentos com caráter estritamente técnico e pretensamente neutro, avançando para o papel de responsabilidade de construção do sujeito social.

Com esta premissa, o currículo tem um papel fundamental nos processos educativos, seja na escola ou em outros espaços, como ferramenta que permita aos sujeitos intervir nas mudanças que se desejam imprimir à sociedade. No âmbito educacional, em nível sistêmico, construir este currículo ou currículos emancipatórios – como foi re-

ferido neste trabalho – é um desafio que se insere em campos diversos para os gestores públicos de educação.

Cada um desses campos, que apresento a seguir, num esforço de síntese conclusiva da pesquisa, trazem possibilidades e preocupações, não obedecendo a uma ordem cronológica, tampouco de importância, mas assim organizados para facilitar a exposição das ideias. A distinção que faço é apenas didática. Na dinâmica das práticas sociais eles se mesclam e se confundem.

1. Campo da utopia

Um governo municipal que tenha pretensões de se inserir no campo da utopia, ao tratar de mudanças estruturais de sociedade e como mobilizador de processos para a concretização de tais mudanças, não pode gerir o processo educativo desarticulado de outros setores e segmentos sociais nos quais se inserem os sujeitos deste processo educativo. Seria contraditório desenvolver um trabalho calcado na manutenção da estrutura social ou do modelo econômico, sabendo que estes são responsáveis pela exclusão e que é pelo fim da exclusão que se propõe a trabalhar.

A educação se inscreve no campo da utopia como uma possibilidade de ali, em seu bojo e estrutura, forjarem-se novos caminhos a partir de suas contradições. A teoria crítica aponta a educação como uma das formas de manutenção de modelos sociais vigentes, atribuindo ao currículo um papel fundamental no que diz respeito à reprodução da ideologia dominante. Se aceitamos esta premissa, entendemos que o currículo pode ser também um artefato de mudança e, portanto, não pode ser ignorado pelos governos e gestores educacionais em seus planos e nas ações que vão fazer chegar até as crianças, adolescentes, jovens e adultos que dependem da educação pública, escolar ou não.

Assumir a posição de quem acredita na possibilidade de construção de um mundo mais justo, solidário e ecologicamente sustentável traz implicações de ordem conceitual que, por sua vez, traz implicações de ordem política, ou seja, na tomada de decisão sobre os projetos e ações a serem desenvolvidos em nível municipal, bem como sobre as estratégias de sua implementação e articulação com os demais espaços da cidade. Penso que não seja possível realizar, em nível sistêmico, um trabalho educativo

que faça a diferença numa gestão educacional sem pertencer ao campo das utopias, como também não é possível, do ponto de vista da exequibilidade de projetos para se chegar aonde se deseja, ficar apenas neste campo.

2. Campo da ética

Este talvez seja o campo mais difícil e mais importante para quem trabalha com políticas públicas. No caso da educação não é diferente. A ética, que trata de princípios e valores do sujeito e da sociedade, é expressa na ação cotidiana do serviço público, especialmente nas políticas públicas ou políticas sociais públicas, nas normas e condutas da instituição e das pessoas que estão à frente da gestão.

3. Campo da ação pedagógica

O campo da ação está intimamente ligado à questão do tempo. As políticas públicas de governos municipais, como vimos anteriormente, têm um tempo marcado pela urgência. Esta urgência política de fazer acontecer o mais rápido possível as promessas de governo se contrapõe ao tempo necessário para o trabalho do campo da utopia e este pode ficar relegado a um segundo plano se não houver sabedoria para conciliar ambos.

Estes tempos também se cruzam com a urgência do tempo pedagógico. No dia seguinte à posse de governo, há cobrança sobre a proposta para a educação, especialmente, sobre aquelas ações que serão desenvolvidas e que afetarão diretamente as escolas.

Na apresentação desta proposta para a educação, há a expectativa, por parte das escolas, mas também da sociedade como um todo, sobre a concepção de educação que dará base ao trabalho durante a gestão, bem como sobre as estratégias e recursos para que se consiga dar conta do que foi prometido. Ao mesmo tempo em que se espera algo “novo”, que justifique a mudança de governo e de gestão educacional, teme-se as rupturas com o modelo que existe.

No campo da ação também está a formação das equipes de trabalho, em nível central e nas regiões. São essas equipes, especialmente em nível central, que terão a responsabilidade de definir metas, elaborar planos e colocar em prática tais propostas. A

formação das equipes de trabalho, na educação, tem uma especificidade singular que é a necessidade – e nem sempre a possibilidade – de conciliar, nas mesmas pessoas, as competências pedagógicas para o desenvolvimento das ações com concepção não só pedagógica, mas de visão de mundo, como tratamos no item anterior.

A ação pedagógica proposta pela gestão deve traduzir os fundamentos e a ética subjacente ao projeto de educação que se quer para a cidade. As políticas educacionais terão sua concretude efetivada na escola e nos demais espaços educativos pensados para tal, na ação com os educadores e educandos.

Assim, a partir da experiência vivida como partícipe do movimento de reorientação curricular da EJA na Cidade de São Paulo e com a ampliação do olhar sobre ele em decorrência desta pesquisa, arrisco-me a indicar alguns elementos que devem ser considerados pelos gestores públicos na construção de currículos emancipatórios para a EJA: manter a utopia, cultivar a ética, conciliar os tempos da política, dos governos e da ação pedagógica, valorizar os educadores, produzir conhecimento, traçar diretrizes e metas para a ação pedagógica e formar pessoas para a ação pedagógica.

Referências

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A. Gomes de; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. (Coord.). **Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: os compromissos e a realidade. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa, 2002.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Reorganização e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos** – RRCEJA: caderno nº 1. São Paulo: SME, 2003. (Coleção Uma Nova EJA para São Paulo).

Currículo, ciclos de aprendizagem e interdisciplinaridade: questões atuais¹

Denise Regina da Costa Aguiar²

¹ Texto revisado, inicialmente publicado na 35ª Reunião Nacional da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

² Doutora, Pós-Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Introdução

No Brasil, com o período de redemocratização ocorreram algumas iniciativas objetivando a garantia do direito e a democratização da educação nos sistemas públicos de ensino, municipais e estaduais, com a intencionalidade de reorganização do currículo escolar em contraposição ao currículo instituído pelo regime seriado.

Tais iniciativas estruturaram-se na tentativa de ruptura e superação do caráter elitista e excludente que a escola seriada legitimou até então, negando ou obstaculizando o acesso e a permanência com qualidade social à educação a milhares de crianças e jovens das camadas populares.

Inicialmente, o currículo em ciclos foi introduzido, na década de 80, com os ciclos de alfabetização nas redes educacionais dos Estados de São Paulo (1983), Minas Gerais (1983) e Paraná (1983), intitulados de ciclo básico.

O ciclo básico e a reforma curricular, pautados no princípio da democratização do ensino, visaram combater os altos índices de evasão e repetência, flexibilizando o tempo de aprendizagem dos alunos das antigas 1ª e 2ª séries do primeiro grau em um continuum sem interrupção e assim excluindo as reprovações no primeiro ano de escolaridade.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, a organização curricular em ciclos expandiu-se para todo o Ensino Fundamental (com duração de oito ou nove anos) com outra lógica mais radical, como a proposição de efetivar nas escolas públicas uma proposta curricular político-pedagógica que considerasse a escola pública como um espaço-tempo de práticas sociais populares e democráticas.

Nessa perspectiva de construção de uma escola pública, popular e democrática destacam-se a Escola Democrática em São Paulo (1989), a Escola Plural em Belo Horizonte (1994), a Escola Cidadã em Porto Alegre (1995), a Escola Cabana em Belém do Pará (1997), a Escola Sem Fronteiras em Blumenau (1998), Ciclos de Formação na Rede Pública Estadual de Fortaleza (1998), dentre outras.

No País, a flexibilização curricular em ciclos expandiu-se para outras redes públicas, estaduais e/ou municipais, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, onde cada sistema de ensino definiu a sua proposta político-pedagógica para a implantação da organização curricular em ciclos, o que tem evidenciado diferentes conceituações, pressupostos, objetivos, formas de progressão escolar e intencionalidades.

O estado democrático de direitos garante, em toda a legislação, o pluralismo de ideias, de múltiplas concepções e de diferentes paradigmas para a organização curricular nos sistemas de ensino. Nesse contexto, é importante ressaltar que a estrutura dos sistemas de ensino condiciona a proposta curricular.

Os Ciclos de Aprendizagem no Município de São Paulo

Em 1989, assumiu a gestão da Rede Municipal de Ensino de São Paulo a prefeita Luiza Erundina de Souza, tendo o professor Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação.

A Secretaria Municipal de Educação - SME implantou uma proposta político-pedagógica denominada Escola Democrática, que objetivou a construção de uma escola pública popular, democrática com qualidade social.

A proposta político-pedagógica alicerçou-se em dois princípios básicos: participação e autonomia, a partir de cinco prioridades:

- Ampliar o acesso e a permanência dos setores populares;
- Democratizar a gestão, o poder pedagógico e educativo;
- Melhorar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente;
- Eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo;
- Formar cidadãos críticos e responsáveis. (FREIRE, 2001, p.98).

Esse foi um momento de possibilidades de ruptura com a organização da escola seriada, pois se implantava uma proposta política e pedagógica radical para a reorganização de toda a escola, se instituía uma nova lógica para a progressão escolar.

No ano de 1992, o Ensino Fundamental de oito anos³ foi estruturado em três ciclos consecutivos: o Ciclo Inicial em três anos (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), o Ciclo Intermediário em três anos (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e o Ciclo Final em dois anos (antigas 7ª e 8ª séries).

Para subsidiar o quefazer pedagógico nas escolas foi aprovado, em 5/8/1992, em caráter definitivo, o Regimento Comum das Escolas Municipais, pelo Parecer CEE 934/02. No mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 11.229/92, que dispôs sobre o Estatuto do Funcionário Público⁴, legitimando a valorização do profissional da educação e a organização do trabalho coletivo, garantindo espaços para trocas de experiências, discussão das dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, os grupos de formação permanente, dentro e fora da escola como condição para que o movimento de reorientação curricular e uma outra lógica de progressão escolar se efetivasse.

Para elaboração do Regimento Comum das Escolas Municipais ocorreram debates e discussões com todos os segmentos da equipe escolar e das comunidades escolares, no período de fevereiro a junho de 1992, culminando em sua aprovação, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, em agosto de 1992.

Em 1998, na gestão de Celso Pitta (1997 a 2000), a Secretaria Municipal de Educação implantou a Progressão Continuada Parcial, pela Portaria nº 1.971, de 02 de junho de 1998, reorganizando o Ensino Fundamental regular em dois ciclos,

3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente era a de nº 5.692/71.

4 A Lei nº 11.229/92 sofreu alterações com a Lei nº 11.434/93, que dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo, reenquadra cargos e funções e altera a jornada dos educadores de JTI (Jornada de Tempo Integral) para a opção de três jornadas: a jornada básica (JB) e a jornada especial, dividida em: jornada especial ampliada (JEA) e jornada especial integral (JEI). Entretanto, a gestão de Gilberto Kassab (2005 a 2012) promulga a Lei nº 14.660/07 que altera as Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993, e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal.

sendo cada período letivo denominado ano, e em regime de progressão continuada parcial, conforme segue: a) Ciclo I - constituído pelos quatro primeiros anos de escolaridade; b) Ciclo II - constituído pelos quatro últimos anos de escolaridade. (Artigo 3º, inciso II).

Essa Portaria foi aprovada juntamente com a Deliberação do Conselho Municipal de Educação - CME nº 03/97 e a Indicação nº 04/97, que estabeleceram diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino vinculados ao Sistema do Município de São Paulo.

Cada Unidade Escolar mobilizou-se para a discussão e a elaboração do seu regimento interno, de acordo com as alterações impostas pela citada Portaria, com o objetivo de dar atendimento ao dispositivo legal.

Contudo, essa decisão encerrou uma etapa histórica dos ciclos na Rede Municipal, ignorando a riqueza das proposições implantadas e as experiências vividas na gestão de Luiza Erundina.

Evidencia-se um retrocesso pedagógico com a fragmentação do Ensino Fundamental em dois ciclos, não mais em séries, mas em blocos de séries, dificultando o acesso, a permanência dos alunos e obstaculizando a progressão das aprendizagens, o que transformou, empiricamente, a Progressão Continuada Parcial numa escola seriada.

Em 2013, assume a gestão o Prefeito Fernando Haddad, tendo o Professor Cesar Callegari à frente da Secretaria Municipal de Educação, que submete à Consulta Pública o Documento de Referência do Programa Mais Educação São Paulo – Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Em outubro de 2013 é publicado o Decreto nº 54.452, que institui o Programa Mais Educação São Paulo, com o objetivo de contribuir para a melhoria da aprendizagem dos educandos, baseado na construção de um novo currículo.

Para regulamentar o Decreto, a SME publicou a Portaria nº 5.930 de 14/10/13, que organiza o Ensino Fundamental Regular de 9(nove) anos em 3(três) Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento, assim especificados: Ciclo de Alfabetização, com-

preendendo do 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental; Ciclo Interdisciplinar, compreendendo do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental e Ciclo Autoral, compreendendo do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

A desumanização e a denúncia

A escola seriada se constituiu como uma instituição hegemônica e burocrática, que legitimou um modelo curricular excludente e opressor e, conseqüentemente, contribuiu para o elevado índice de reprovação e evasão das crianças e jovens, sobretudo das camadas populares.

O currículo, no paradigma técnico-linear é definido a partir de grades curriculares hermeticamente fechadas, com conteúdos enciclopédicos ordenados por listas e estabelecidos linearmente por bimestres, anacrônicos e descontextualizados da realidade sociocultural dos alunos.

Desconsidera o tempo de desenvolvimento de vida do aluno, impõe um tempo linear, uma duração rígida da aula, um ritmo de trabalho do professor descompassado cronologicamente com o ritmo de aprendizagem do aluno, uma avaliação classificatória desvinculada do processo ensino-aprendizagem.

O ensino, na concepção fundada no paradigma da racionalidade técnico-linear, vem se caracterizando pela rigorosidade na instrução, pela exacerbação da técnica, pelo incentivo à individualidade e à competitividade e pelo “depósito de conteúdos” nos alunos.

A educação bancária forma para a homogeneidade cultural com um tipo de linguagem monotética e ignora a polifonia de vozes dos sujeitos e a pluralidade cultural existente.

O ensino bancário estrutura-se numa relação antidialógica e opressora, competindo ao aluno apenas a escuta silenciosa, como objeto ouvinte, sem poder de participação e de autonomia no seu próprio processo de construção do conhecimento.

A educação bancária desrespeita o conhecimento e nega a possibilidade ao educando de dizer a palavra, de expressar a sua própria cultura.

Para Freire, “na concepção bancária a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. (2004, p. 59).

A expectativa é a de que o conhecimento seja consumido pelo aluno como um produto, destinado a ajudá-lo a dominar um saber científico irrefutável, um conhecimento absoluto já elaborado e definido, a priori, por um currículo oficial, por meio de guias curriculares, propostas curriculares, manuais curriculares, entre outras denominações.

Tal prática educativa pode legitimar a seletividade e a exclusão social, ignorando os sonhos, as utopias, as histórias, os textos e contextos, a vida dos alunos, os sujeitos do processo; nas palavras de Paulo Freire, “é isto que nos leva à crítica e à recusa ao ensino bancário”. (2001, p. 27).

A pedagogia crítico-emancipatória parte da negatividade da ética menor, do contexto real dos oprimidos e das vítimas, para uma positividade da ética universal humana, uma ética maior, de valorização ontológica do ser humano, como possibilidade de construção de uma vida digna, um ser mais, um ser humano consciente de sua ação, em permanente processo de busca para a superação de todos os tipos de opressão existentes na escola e na sociedade.

Nesse sentido, Freire anuncia uma pedagogia do oprimido, com o oprimido, não uma pedagogia para o oprimido e esclarece que os sujeitos oprimidos são agentes dessa pedagogia, seu ponto de partida e sua finalidade.

A pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2004, p.32).

Nesse contexto, a pedagogia crítico-libertadora parte da situação-limite, ou seja, de uma situação de opressão da realidade social concreta, objetivando a reflexão

consciente da situação pelos oprimidos, para uma nova ação, o ato-limite. A busca da superação da situação-limite e da opressão expressa a luta pela superação do não ser e pela assunção da vocação ontológica do ser mais.

Ao situar a questão da situação-limite dentro da escola, verifica-se que a educação ministrada pelos professores aos alunos, até então, tem contribuído para legitimar o status opressor e a sociedade opressora.

A Humanização: o anúncio do currículo crítico-emancipatório

Em toda a sua obra, Paulo Freire pensa a existência concreta, a vida humana e propõe, a partir da afirmação total de uma ética universal, uma ontologia, uma epistemologia, uma gnosiologia, uma pedagogia crítico-libertadora e anti-hegemônica comprometida historicamente com os oprimidos e excluídos, o que evidencia a atualidade do seu pensamento e obra.

A educação como prática da liberdade tem o compromisso histórico de denúncia de um mundo opressor e da ética da negatividade e de anúncio de um mundo mais solidário e mais justo, pela produção de uma consciência ético-crítica.

Para Freire, “os homens são seres da busca e sua vocação ontológica é humanizar-se” (2004, p.62). A ética humana é a essência da educação crítico-libertadora, por isso, educadores e educandos devem se orientar no sentido de efetivar sua vocação para a humanização.

Tanto os homens quanto a realidade são produtos de um momento histórico, construídos numa situação de opressão e determinados pela dominação, portanto, isto não é em si uma situação inexorável.

Numa práxis de libertação, a situação de opressão é problematizada e transformada, de modo que os homens não são determinados e imutáveis, pelo contrário, estão sendo historicamente no mundo e com o mundo.

A humanização em processo não se dicotomiza do processo de conscientização e de libertação, ou seja, a partir do momento em que educadores e educandos percebem a contradição opressor-oprimido existente na educação bancária, deve se iniciar um processo de busca de sua superação, a partir de uma educação como prática libertadora.

Nesse sentido, não basta apenas que educandos e educadores se conscientizem do processo de opressão, que desvelem a realidade, é preciso, também, que a reflexão seja conduzida para uma prática, uma ação de superação, na unidade dinâmica e dialética entre o desvelamento da realidade existencial e uma prática de transformação, por um projeto de educação por meio de uma práxis libertadora.

A educação como prática da liberdade implica no reconhecimento de si e do outro como oprimido e do oprimido como ser humano no reconhecimento de sua vocação ontológica para ser mais, de ser sujeito e não mero objeto.

Na educação libertadora, educadores e educandos são sujeitos do processo histórico, são sujeitos do mundo, no mundo e com os outros. Não existe a dicotomia entre o conteúdo e a forma de ser histórica, entre consciência e mundo. O processo de conscientização não dicotomiza a consciência, de um lado, e o mundo, do outro.

O homem só pode ser compreendido em sua relação com o mundo, um ser-em-situação, o homem é um ser da práxis, da ação-reflexão-ação.

Nas palavras de Freire,

Ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o propósito da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma. (2004, p. 67).

A educação, como prática da liberdade, problematizadora, tem a intencionalidade do desenvolvimento da consciência crítica de si mesmo e/ou do mundo. A conscientização produz a desmitologização da liberdade e da igualdade, a desmistificação da realidade opressora e de suas ações antidialógicas. A conscientização não pode existir fora da práxis humana, da ação-reflexão crítica sobre o mundo e a realidade. A cons-

cientização é uma operação humana que parte do confronto com a realidade, para objetivá-la e, ao objetivá-la, há uma percepção dos condicionantes dessa realidade.

A educação problematizadora supera a contradição educador-educando, afirma a dialogicidade e se faz dialógica, numa relação horizontal entre educador-educando, mediatizados por objetos de conhecimento. A essência da educação problematizadora se faz em uma ação dialógica.

A dimensão político-pedagógica e interdisciplinar na organização curricular em ciclos de aprendizagem

Para Freire, a epistemologia está intimamente imbricada com a humanização, na busca da realização da vocação ontológica de ser mais.

Toda epistemologia é um ato político e expressa intencionalidades e valores: a favor do que, a favor de quem, para que, por quem e para quem é produzido o conhecimento científico. Assim, a diretividade da prática educativa explicita um sonho, uma intencionalidade, uma opção político-pedagógica e de valores, sem neutralidade.

Na epistemologia crítica, a construção do conhecimento ou o ato cognoscente humano intenciona a conscientização da realidade na totalidade concreta, uma reflexão crítica no mundo, com o mundo e sobre o mundo, em interação com os outros, num processo de (re)construção permanente, criando possibilidades novas de ações para transformar a realidade social, que está situada num determinado tempo e espaço.

A partir da realidade na totalidade concreta, em que se acham o educando e o educador, Freire propõe uma educação problematizadora com ação dialógica.

A palavra é um elemento constitutivo do diálogo e só pode ser verdadeira na práxis libertadora, ou seja, na ação e reflexão crítica sobre o mundo para transformá-lo.

Nas palavras de Freire, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. (2004, p.78).

Dizer a palavra para pronunciar o mundo é um direito de todo o ser humano, é inerente à vida, não é um privilégio de uns sobre outros, ou para poucos. Da mesma forma, não há palavra verdadeira de uns para os outros, mas o diálogo, numa comunidade discursiva intersubjetiva de um com o outro, numa relação horizontalizada e comprometida com a emancipação humana.

Para Freire, o diálogo é “o encontro de homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu”. (2004, p.78).

O diálogo é um encontro entre sujeitos, mediatizados pelo mundo, para transformá-lo, é um encontro de intersubjetividades, mediatizado pela objetividade da realidade concreta. É um ato de criação e recriação da realidade concreta e do conhecimento novo.

O conhecimento científico é histórico e se encontra em permanente processo de construção. Todo ato educativo, num quefazer crítico-libertador, pressupõe o conhecimento do conhecimento existente produzido pela humanidade, para a construção de outro conhecimento novo e não necessariamente inédito.

Nas palavras de Freire, “ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”. (2001, p.31).

Para Freire, há dois momentos que determinam o ciclo gnosiológico, “o, em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, e o, em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. (2001, p.31).

Uma situação gnosiológica de construção de conhecimento se dá na tríade, de A com B, mediatizados por objetos de conhecimento, ou seja, entre educadores e educandos mediatizados por objetos de conhecimento com temáticas significativas.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças e desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2004, p.84).

Não há dicotomia entre a objetividade da realidade e a subjetividade humana, mas uma unidade dialética entre ambas, de acordo com o contexto histórico-cultural e a unidade espaço-tempo.

Da mesma forma, não há dicotomia entre educador e educando, pois ambos são sujeitos cognoscentes, mediatizados por objetos cognoscíveis, que realizam atos cognoscentes na criticidade, no pensar certo, na educação autêntica.

Ensinar e aprender, portanto, é um processo indissociável, pois “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2001, p.26), ou seja, o ato de aprender historicamente precedeu ao de ensinar. Ao mesmo tempo, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. É nessa relação dialética e dialógica que existe a possibilidade de se estruturar uma prática educativa inovadora e uma lógica escolar diferenciada.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, em que a boniteza, deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (FREIRE, 2001, p.26).

Pensar uma prática educativa nessa totalidade, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética requer um novo sentido e uma ressignificação radical da lógica escolar.

A organização curricular em ciclos apresenta-se como uma possibilidade de alternativa à lógica escolar seriada, à concepção curricular técnico-linear e ao ensino bancário, um outro jeito de se fazer escola.

A organização da escola em ciclos caracteriza-se como uma pedagogia em movimento, de mobilização participativa e democrática, escrita e reescrita criticamente, com compromisso e intencionalidade política, por todos os sujeitos envolvidos no processo: Educadores, Educandos, Pais, Comunidade e Secretaria de Educação.

Para Saul o “currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do quefazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora.” (2008, p.120)

O currículo em ciclos é um conjunto de práticas culturais e sociais com intencionalidades éticas e políticas, que se inter-relacionam com o tempo histórico e o espaço escolar. Nesse sentido, sua construção se efetiva no conhecimento que percorre os caminhos da prática educativa, vivenciado pela comunidade educativa, no limite de uma situação existencial de necessidade e de conflitos.

O fazer e o pensar currículo pela comunidade escolar rompe com o currículo técnico-linear imposto vertical e autoritariamente pelos programas oficiais das secretarias de educação e supera a pedagogia da transposição curricular e da transferência de conteúdos.

Na organização curricular em ciclos numa acepção freireana, há a construção de uma proposta curricular crítica, a partir da realidade imediata em que cada comunidade se insere, negando a possibilidade de transposição de uma proposta curricular.

Além disso, a organização da escola em ciclos possibilita a flexibilização curricular, o que permite o respeito ao educando, à heterogeneidade, ao ritmo de desenvolvimento humano, ou seja, cognitivo, social e afetivo. Tem por objetivo assegurar ao educando a continuidade e a articulação do processo ensino-aprendizagem, considerando seu saber de experiência feito, seu conhecimento prático, sua cultura, respeitando-o como sujeito, num processo contínuo de construção de conhecimento.

O currículo em ciclos implica uma reformulação do trabalho da escola e uma nova forma de trabalho do educador. Requer a resignificação das contradições teoria/prática e a reinvenção da relação educador-educando e da práxis educativa, no processo de construção do conhecimento, em sala de aula.

O currículo em ciclos é estruturado a partir de conteúdos significativos emergentes da problematização, dos conflitos e necessidades, da realidade concreta e existencial da comunidade escolar, com o objetivo de superar toda a forma de discriminação humana, de gênero, de raça, de classe e cultural.

Nesse sentido, o educador problematizador inicia o diálogo pelo levantamento preliminar da realidade local, para a construção do programa curricular. Assim, o programa curricular será construído, a partir da problematização da realidade concreta,

da situação existencial, da relação objetividade-subjetividade, da relação educando-mundo, considerando as necessidades e conflitos da comunidade educativa.

Ao realizar o levantamento da realidade local, os educadores buscam a escolha das situações significativas, das situações-limite, para ruptura do conhecimento, no nível do senso comum. O aprofundamento do estudo pelo conhecimento científico e pela reflexão teórica crítica sobre a prática possibilitará à comunidade educativa superar a compreensão ingênua que tem sobre essa realidade.

O trabalho com o tema gerador tem a intencionalidade de garantir a todo cidadão a realização dos direitos sociais numa sociedade verdadeiramente democrática e humana, um nível utópico possível de ser atingido, na sua verdadeira acepção, ou seja, u-tópos, o lugar que está adiante.

Outro objetivo do trabalho com o tema gerador é o de possibilitar à comunidade educativa a organização de uma ação política imediata de enfrentamento, de atos-limite, de respostas para a superação e negação da situação-limite desumanizante já problematizada.

Para Freire, no processo de aprendizagem crítico-libertador só aprende verdadeiramente “aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações reais concretas”. (2006, p.13).

Assim, educadores-educandos exercitam-se em seus quefazeres cotidianos como seres da práxis crítico-libertadora, seres de reflexão e ação para a transformação da realidade concreta desumanizante.

Tanto educadores e educandos como o conhecimento não estão prontos ou acabados e, assim, a escola é um espaço histórico de (re)construção de conhecimento e de formação permanente.

O tema gerador, como objeto de estudo, representa a história humana vivenciada e reflete o objeto de conhecimento que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática.

É através dos homens que se expressa a temática significativa e, ao expressar-se, num certo momento, pode já não ser, exatamente, o que antes era,

desde que haja mudado sua percepção dos dados objetivos aos quais os temas se acham referidos. [...] É preciso que nos convençamos de que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram implícitos na temática significativa são aspirações, finalidades, motivos humanos. Por isso não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas estão sendo. (FREIRE, 2004, p.99)

A partir da definição da codificação-descodificação dos temas geradores, cada educador, em diálogo com outros educadores e com seus educandos e com os saberes de experiência feito de cada educando, considerando os diferentes ritmos de aprendizagens e o conhecimento científico acumulado em cada área do conhecimento, elabora o programa curricular interdisciplinar para sua turma.

O tema gerador se constitui em um ponto em que as áreas de conhecimento se relacionam interdisciplinarmente. O trabalho com o tema gerador requer a experimentação do trabalho coletivo, a mudança de postura do educador em sua relação com o conhecimento e com as interações em sala de aula.

A partir da elaboração do programa curricular interdisciplinar com temáticas significativas, o educador inicia o preparo das atividades para desenvolvimento em sala de aula, o que implica o planejamento das aulas e da metodologia dialógica pelo coletivo dos educadores, com rigorosidade metódica.

O desafio posto para o educador, após a definição dos temas geradores, é problematizá-los de maneira curiosa e instigante, de modo que leve o educando à percepção do contexto socioeconômico e cultural de sua existência, à observação dos fatos, à conscientização crítica de sua realidade, ao des-velamento do mundo desumanizante.

Para isso, o educador deve conhecer profundamente a área do conhecimento científico a ser trabalhado e o espaço externo, o local, o bairro, as ruas, o entorno etc. Todos esses locais serão investigados e debatidos por meio de visitas, conversas informais com moradores locais, registros fotográficos, videográficos, notícias de jornais, registros no caderno de campo, com observações sobre a forma de ser das pessoas, a linguagem, os valores e outras dimensões que se fizerem necessárias.

O observado e registrado pelo educador será discutido, no coletivo com os demais educadores da escola e com a comunidade escolar, para a apreensão do conjunto de contradições e escolha de algumas contradições, para a elaboração da codificação na investigação temática. Para Freire, o educador precisa ter conhecimento, objetivos, competência técnica, ética e estética para o desenvolvimento do trabalho.

Então, em aula, o educador parte de uma situação codificada, de uma situação existencial concreta, de uma situação que pode ser representada por desenhos, fotos, vídeos, cartazes, textos de leitura, narrativas, por alguns elementos constitutivos em interação, que remete, por abstração, à situação da realidade concreta.

O educador provoca a descrição da situação dialeticamente, uma abstração da realidade concreta de reconhecimento do educando no objeto e do objeto como situação concreta, em que se encontra o sujeito.

O educador dialetiza o ato de pensar na análise da situação, indo do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, o que permite a descodificação, ou seja, a análise crítica da situação codificada, para superá-la.

Nesse sentido, pode-se dizer que o educador, ao trabalhar com a situação codificada, trabalha com os temas significativos para aquela comunidade e, ao propor o des-velamento da realidade, necessita criar contratemas para que a descodificação se efetive.

Os educadores, no coletivo, elaboram questões para problematizar os temas geradores e criar conteúdos que favoreçam o desocultamento das contradições da realidade implícitas na temática e que possibilitem aos educandos interagirem com o conhecimento, construindo-o.

O encaminhamento do contratema ou questões geradoras pode ser feito para toda a escola. Estas questões podem ser elaboradas pelo coletivo dos educadores e de acordo com a faixa etária de cada turma.

Após o processo de descodificação, os educadores elaboram a redução temática, buscando sintetizar os temas significativos para aquela turma, buscando estabelecer as unidades de aprendizagem, numa sequência lógica, de modo a desenvolver

toda a temática, de maneira contínua e articulada, ou seja, provocar a construção do conhecimento em espiral.

Neste processo, Freire destaca a possibilidade de o educador acrescentar temas importantes que, por ventura, não tenham emergido das contradições da realidade pelos educandos, mas que são fundamentais para o trabalho.

Nessa dinâmica, o educador precisa preparar atividades para o trabalho em sala de aula que sejam criativas, desafiadoras, curiosas epistemologicamente, instigadoras de perguntas, de acordo com a realidade do educando e seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento.

A aula caracteriza-se como espaço e tempo de ação cultural, como círculos de investigação, de desenvolvimento da problematização, da curiosidade epistemológica, de construção do conhecimento coletivo, a partir do saber de experiência feito do educando e do conhecimento acumulado pela humanidade, das questões emergidas, das curiosidades, da pesquisa e das dúvidas levantadas sobre a temática significativa.

A aula caracteriza-se como um espaço de desenvolvimento da autonomia, da apreensão crítica da realidade pelos educandos, para a transformação radical da realidade social, para o que Freire denomina de *empowerment*⁵ social de classe social.

A aula, portanto, deve provocar o educando para a pergunta, o risco intelectual, o pensar crítico e o agir, a reflexão e a ação, a criação do conhecimento, a curiosidade para aprender.

⁵ A palavra empowerment significa dar poder a, ativar a potencialidade criativa, desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, dinamizar a potencialidade do sujeito. ([1986], 2003, p.11). Para Freire, o processo de aprender é um processo individual, no entanto, se faz no coletivo, no social. Aprender criticamente a realidade é um processo individual, de cada sujeito, um empowerment individual, no entanto, transformar a realidade opressora é um empowerment social.

Conclusão

Histórica e empiricamente a escola seriada excluiu milhares de crianças e jovens das camadas populares do direito à educação com qualidade.

A organização curricular em ciclos evidencia uma possibilidade de romper e superar a seriação, de fazer uma escola de outro jeito, numa perspectiva crítico-emancipatória.

A organização da escola em ciclos pressupõe assegurar ao educando o desenvolvimento de sua autonomia, a continuidade e a articulação do processo de ensino-aprendizagem, respeitando seu ritmo, o seu saber de experiência feito, suas experiências, o conhecimento que o educando traz, sua história de vida.

Os ciclos de aprendizagem implicam uma nova forma de trabalho do professor, com articulação coletiva, adequando os conteúdos, a metodologia e uma nova concepção de ensino-aprendizagem, vinculando a aprendizagem de cada educando a partir de um conhecimento significativo. Implica também um constante estudo e planejamento com muita rigorosidade metódica.

A proposta dos ciclos de aprendizagem busca ressignificar o processo de construção do conhecimento pelo educando, a partir do paradigma epistemológico crítico-emancipatório, que articula as características socioculturais, considerando a realidade de cada escola e dos educandos com a dimensão do processo ensino-aprendizagem.

Tal estrutura requer um trabalho pedagógico pela via da interdisciplinaridade e a construção de um programa próprio da escola pelos seus instituintes, a partir das necessidades da realidade local, identificadas por meio do estudo dessa realidade, com uma intencionalidade política de transformá-la.

Nessa perspectiva, espera-se que as escolas se arrisquem e ousem com práticas inovadoras que possibilitem uma pedagogia do movimento, uma nova gramática para a escola, como proposto por Paulo Freire.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

SAUL, Ana Maria. Definição de currículo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**: documento 1. São Paulo: SME, 1989.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**: documento 2. São Paulo: SME, 1990.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Documento de referência**: Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME, 2013.

O papel do Supervisor Escolar e a construção de sua identidade: desafios e realidades

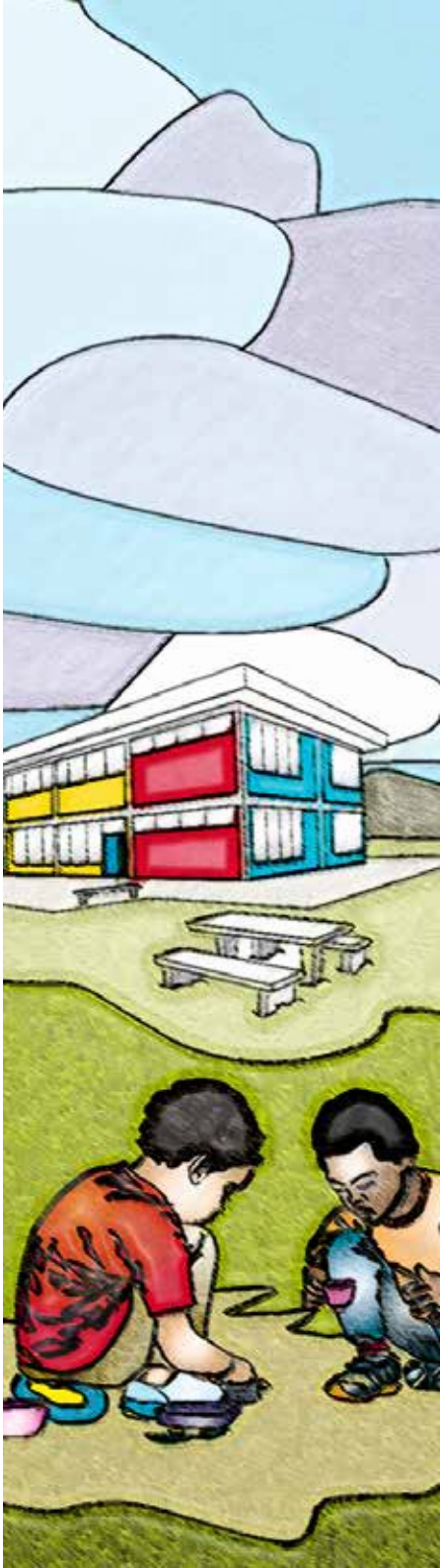
Cláudia Cecília da Silva¹
Terezinha Maria Maldonado
Peres Quaglio²

"Ora, a Escola - e quando digo escola estou a pensar no conjunto das instituições escolares, da escola primária à universidade - é uma instituição admirável."

Olga Pombo

1 Graduada em Geografia pela Universidade de São Paulo e em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia. Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

2 Graduada em Pedagogia, Especialista em Docência para o Ensino Superior pela Universidade Nove de Julho. Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



Introdução

Muito tem sido pensado e debatido sobre a supervisão escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: o papel do supervisor, sua atuação como implementador de políticas públicas, a dimensão fiscalizadora da função, a contribuição deste profissional para a construção e efetivação do currículo da escola, dentre outros aspectos. A verdade é que o supervisor é, antes de tudo, um educador, mas a supervisão escolar, especialmente a realizada na Rede de Ensino Paulistana, ainda está em busca de sua identidade.

Atendendo aos princípios expressos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, este profissional, assim como os demais envolvidos na prática educativa, tem o dever de “garantir” a qualidade da educação. Os princípios de gestão democrática e autonomia das escolas preconizados na legislação exigem a responsabilidade e o compromisso de “profissionais coletivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 131). Para isso, cada escola necessita pensar-se, construir um projeto específico para seu contexto e realizá-lo, dialogando, refletindo e avaliando continuamente a qualidade do trabalho. O supervisor escolar, pela condição de ter uma visão mais abrangente do processo educativo, pode contribuir muito “para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola” (NÉRICI, 1974 apud ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 145).

Este trabalho tem por objetivo trazer elementos que contribuam com a discussão sobre o papel do supervisor escolar como educador que tem o dever de atuar para o desenvolvimento institucional, colaborando com a construção e concretização do currículo da escola. Para tanto, por meio de levantamento bibliográfico e análise da legislação pertinente, abordaremos a questão da supervisão escolar, destacando sua dimensão formativa como essencial para o aprofundamento da capacidade reflexiva e do desenvolvimento de todos os envolvidos no projeto educativo.

A supervisão

Numa perspectiva histórica, a supervisão evoluiu de uma função supervisora, que acompanha a ação educativa desde suas origens, traduzindo-se em vigilância, proteção, orientação dos adultos em relação aos mais jovens, até a profissão de supervisor, entendida como uma especialidade com exigência de qualificações adquiridas por meio de formação específica. Essa evolução foi mediada pela ideia de supervisão compreendida como a explicitação da função, sua representação mental (SAVIANI, 2006).

A função supervisora inicia-se com o processo de industrialização no Brasil, acompanhando o fordismo que se expandiu pelo mundo a partir da década de 1920, trazendo reflexos na Educação com o surgimento dos “profissionais da educação” (técnicos) e com a separação dos setores técnico-pedagógicos daqueles especificamente administrativos, o que possibilita a distinção entre Supervisor, Diretor e Inspetor.

[...] E é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar de fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que este profissional passa a ser chamado de supervisor. É este o caso do Estado de São Paulo, onde se reserva o nome de supervisor ao agente educativo que desempenha as funções antes atribuídas ao inspetor, denominando-se coordenador pedagógico ao supervisor que atua nas unidades escolares. (SAVIANI, 2006, p. 26-27).

Rangel (2003) observa que a supervisão vem da ideia de visão geral superior, não em termos de hierarquia, mas de perspectiva, de ângulo de visão – o supervisor é aquele que pode olhar o conjunto de elementos e seus elos articuladores no contexto escolar. Em princípio, um educador mais experiente e mais informado, sua atuação está ligada aos processos de desenvolvimento humano e profissional de outros educadores, influenciando assim a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Mas para se chegar a essa definição há uma longa história.

Contextualizando a Supervisão Escolar na Cidade de São Paulo

A atuação da Prefeitura do Município de São Paulo na área da educação inicia-se em 1935, por meio da criação dos Parques Infantis. Com a finalidade de educar, assistir e recrear, esse serviço oferecia jogos e recreação para crianças de 3 a 12 anos. Em 1947 foi criado o Conselho Técnico Consultivo “com a incumbência de ‘adquirir e assimilar todos os conhecimentos imprescindíveis à orientação científica das atividades do Departamento de Educação e Recreio e à solução de seus problemas’”. (FUMAGALLI; TAVOLIERE; CARVALHO, 1975, p.15). Com a ampliação da Rede, criou-se um serviço de supervisão ligado à Seção Técnico Educacional, por meio do qual

[...] educadoras visitavam as unidades a fim de levarem diretrizes do Departamento e traçarem orientação sobre a linha de recreação que se realizava, inspecionavam a Unidade e arrolavam as necessidades de pessoal, de material permanente e didático. Geralmente eram visitados os parques que apresentavam maiores problemas. (FUMAGALLI; TAVOLIERE; CARVALHO, 1975, p.12).

Em 1956, o Decreto nº 3.185 organizou o “Sistema Escolar Municipal” com a finalidade de complementar a Rede Estadual que não conseguia dar atendimento a 100.000 crianças paulistanas em idade escolar. Esse Sistema, iniciado com 100 classes, cresceu e multiplicou-se, “fazendo com que a presença do Município no campo da Educação Primária se tornasse evidente e atuante” (SÃO PAULO, 1977). Como consequência, surgiu a necessidade de novas funções, entre elas a de inspeção.

A Lei nº 5.607, de 03/06/1959, criou o Departamento de Ensino Primário e, em sua organização, os primeiros 16 cargos de inspetor escolar. Não especificou atribuições, mas já demonstrava a preocupação com a qualidade do ensino, seja em eficiência docente ou na assistência completa aos educandos. As transformações sociais e políticas no Brasil desde então, refletidas em duas Constituições promulgadas (1967 e 1988), em duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61

e Lei nº 9.394/96), além da Lei nº 5.692/71 e da expansão da Rede Municipal de Ensino, trouxeram reflexos em sua estrutura e organização. Podemos acompanhar as mudanças nas concepções de supervisão pelas diversas publicações legais que se sucederam.

O primeiro documento legal que fixa as atribuições do inspetor escolar do Ensino Municipal de São Paulo foi o Decreto nº 12.115 de 1975 (regulamenta a Lei nº 8.209/75, que institui a Carreira do Magistério Municipal). Entre essas atribuições estão: a inspeção e a avaliação das atividades das Unidades, o zelo pela exaço, a eficiência e a probidade do exercício dos diretores escolares, o trabalho integrado visando uniformidade de ação nas escolas municipais e a apresentação de relatórios com análise dos resultados obtidos.

Em 1981, a Portaria nº 5.090 baixou diretrizes para a ação do supervisor regional de educação, tendo por finalidade promover a busca da eficiência do processo educativo e o desenvolvimento do espírito de equipe para a consecução da política educacional vigente e o cumprimento das normas e diretrizes fixadas até então. Para tal, o supervisor regional deveria desenvolver atividades básicas de supervisão das atividades curriculares, das atividades co-curriculares, da escrituração e documentação escolar, do provimento e utilização dos recursos humanos e materiais da escola, além de treinamento em serviço, retroinformação e assessoramento aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação - SME. O modelo social da época levou a uma ênfase no aspecto técnico, burocrático, fazendo com que a atuação deste profissional ficasse um tanto afastada do fazer pedagógico.

A denominação Supervisor Escolar surge com o Estatuto do Magistério Público Municipal, Lei nº 11.229/92, que (re)configura a Carreira do Magistério, num contexto em que os movimentos de redemocratização do país levam à necessidade de reconfiguração das carreiras do serviço público. Em 1996, a Portaria nº 1.632 amplia o significado de supervisão, pois estabelece as diretrizes da ação supervisora do Sistema Municipal de Ensino, considerando que esta ação é exercida pelos vários profissionais de educação que atuam nas Unidades Escolares e nos demais órgãos da SME. Coloca o supervisor escolar como o elo entre as várias instâncias do sistema, sem, no entanto, especificar sua atuação. Hierarquiza

a ação supervisora em níveis – Local (Unidade Escolar), Intermediário (Diretoria Regional de Ensino Municipal - DREM) e Central (Gabinete da SME e Superintendência Municipal de Educação - SUPEME) - e considera que esta ação deve zelar pela regularidade da estrutura e funcionamento das escolas, buscando a melhoria da qualidade de ensino.

A Indicação nº 01/2000 do Conselho Municipal de Educação, aprovada pela Portaria nº 4.070, de 23 de outubro de 2000, traz uma reflexão sobre o papel do supervisor escolar na perspectiva da gestão democrática. Considera que, com o crescimento do sistema educacional e sua complexidade, a ação supervisora extrapola o campo de atuação deste profissional, ocorrendo em todos os níveis do sistema e por todos os educadores que nela atuam. Destaca a “importância de repensar o seu papel e qual a sua ‘fatia’ na ação supervisora educacional”, lembrando os princípios expressos na LDB. Aponta que a função do supervisor escolar é a de articular as decisões e ações dos diversos níveis da organização educacional municipal. Assim, a ação supervisora exercida nos níveis local, intermediário e central do sistema deve ser articulada com as suas ações, o que só ocorre se em cada nível houver espaço para a elaboração de planejamentos participativos.

Na Portaria Intersecretarial nº 06/SMSP/SGM/SGP, de 20/12/2002, são relacionadas as atribuições da supervisão escolar: orientar, acompanhar e assessorar o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais, participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas nelas, desenvolver ações que contribuam com a formação continuada, divulgar às Unidades as mais recentes teorias e pesquisas pedagógicas, entre outras ações.

Apesar de não serem normativos, os editais de concursos - sejam eles de acesso (restritos aos profissionais de carreira da Rede de Ensino Municipal), ou públicos de ingresso (abertos a profissionais da Rede e de fora dela) - trazem o que se espera do profissional, o que pode ser incorporado em leis futuras. Os editais dos concursos públicos e de acesso de 2003 trazem as mesmas atribuições do supervisor escolar que a Portaria Intersecretarial nº 6/2002, acrescentando itens relacionados às atividades administrativas, com vistas a garantir a observância da legislação e normas vigentes, à utilização da legislação como elemento facilitador da ação pedagógica e

administrativa e ao auxílio na elaboração de critérios de avaliação institucional e na reflexão sobre práticas educativas.

Em 2009, novo concurso de acesso é realizado e no edital novamente relacionam-se as atribuições do supervisor escolar. Dentre essas destacamos as de orientar, acompanhar e avaliar: a) a implementação das diretrizes da política educacional do Sistema Municipal de Educação; b) o Projeto Pedagógico das Unidades; c) o impacto da formação continuada na melhoria das aprendizagens; d) o desenvolvimento da proposta pedagógica; e) os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas.

Considerações

Numa rápida análise, podemos perceber a dicotomia que perpassa o perfil que se espera do supervisor: por um lado, um agente de fiscalização do sistema, mas por outro lado, um profissional que colabora na discussão dos processos formativos presentes na escola. Essa dicotomia acaba por gerar certa falta de identidade, pois, ao invés de complementares, essas dimensões (fiscalizadora X formadora), por vezes, parecem ser contraditórias. O próprio movimento histórico e essa falta de identidade indicam a necessidade de ampliar as discussões sobre o papel do supervisor escolar e a especificação da atuação deste profissional.

Cada administração tem uma visão diferente sobre como funciona a organização administrativa e tem por objetivo a implementação de sua própria política de gestão, sendo o supervisor escolar um desses agentes. A concepção de ação supervisora como uma atividade desenvolvida por diversos profissionais, sem, no entanto, especificar o papel de cada um, leva à descaracterização da atuação de cada profissional envolvido, podendo incorrer em sobreposição de ações, por um lado, e o não atendimento de outras demandas das Unidades Educacionais, por outro.

Numa dimensão burocrática, o supervisor escolar é o profissional que tem condições de articular as diversas ações, de ver, de considerar os diferentes aspectos que compõem a gestão da Unidade, de dar subsídios à equipe no processo reflexivo das práticas que se desenvolvem na escola. Ele tem condições de considerar os diferentes aspectos da

gestão, ainda que sem permanecer em um único cotidiano escolar diariamente, posto que acompanha o trabalho de mais de uma Unidade Educacional.

Numa dimensão seletiva, na função de representante do Estado, não há como negar o aspecto de fiscalização da função supervisora, especialmente quando se considera que, dentre outras, são atividades deste profissional acompanhar o trabalho desenvolvido por Unidades conveniadas, sobretudo no que diz respeito à qualidade dos serviços prestados à população, analisar e emitir parecer sobre o conveniamento e a autorização de funcionamento, considerando as necessidades e condições locais, verificar reclamações e denúncias feitas por munícipes, usuários e/ou funcionários das Unidades supervisionadas e apurar irregularidades nessas Unidades, quando for o caso.

Mas a supervisão tem também, inegavelmente, uma dimensão formativa, com a função de fomentar e apoiar contextos de reflexão para “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 144), promovendo, assim, a melhor qualidade da educação. Aparentemente contraditórias, as dimensões fiscalizadora e formadora no fazer do supervisor, na prática, são indissociáveis.

Para uma melhor compreensão da dimensão formadora faz-se necessária uma qualificação da palavra qualidade. A qualidade da educação é aqui entendida dentro de uma perspectiva crítica de educação, portanto, social e histórica, porque emerge de um contexto da realidade e, por isso, requer uma reflexão crítica da atividade supervisora que articule a dimensão burocrática com a dimensão formativa.

Rios (2001, p. 138) nos lembra que “a melhor qualidade não é sinônimo de ‘qualidade total’”, concepção baseada na eficiência, controle e competitividade e veiculada no “Programa de Qualidade Total”, surgido na década de 50 em empresas japonesas e implantado em organizações do mundo todo. A qualidade da educação passa necessariamente pela permanente reflexão sobre a prática educativa, pela busca incessante da elucidação, da significação e da transformação desta prática. Busca infundável, já que a melhor qualidade que assim se persegue tem, no dizer da autora, um caráter utópico.

A reflexão necessária é, no dizer de Rios, a “reflexão ética” (2001, p. 109), guiada por princípios éticos para a construção do bem comum, de uma vida digna para

todos e para cada um. Como Pombo (2002, p.151), convocamos aqui a “Filosofia, cujo trabalho de ‘dar a ver’ é provocação enquanto antecipação de espaços de sentido no interior dos quais se recomeça a tarefa inquietante do pensar”. Nesses “espaços de sentido” é que será possível clarificar pensamentos, apurar o olhar sobre o real e construir coletivamente a qualidade da educação.

Nesse contexto, o supervisor escolar, pela característica do seu fazer e a partir da sua visão privilegiada, tem uma importante contribuição a oferecer.

Conclusão

Sem abrir mão do papel fiscalizador necessário ao funcionamento do sistema, para a implementação de políticas públicas, o supervisor pode e deve contribuir com a efetivação do currículo da escola por meio do estímulo e ajuda na reflexão do fazer cotidiano da equipe da Unidade Educacional, com dinamização das iniciativas, acompanhando o Projeto Político-Pedagógico da escola e avaliando com a equipe escolar a melhoria da qualidade da educação, acentuando seu papel formador.

Faz-se necessária uma ampliação do debate sobre a atuação do supervisor escolar, a fim de superar essa dicotomia entre a dimensão burocrática e a dimensão formativa.

Referências

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2010.

FUMAGALLI, Maria Thereza; TAVOLIERE, Maria Josephina; CARVALHO, Ruth Amara. **A experiência da Prefeitura Municipal de São Paulo em Educação Infantil**: II Encontro Municipal de Educação Pré-escolar. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1975. Mimeo. Disponível na Memória Técnica Documental sob código H1.1/1 - Centro de Multimeios/SME.

POMBO, Olga. **A escola, a recta e o círculo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

RANGEL, Mary. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Plano do Trabalho**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1977. Mimeo. Disponível na Memória Técnica Documental sob código *H1.1/15 – Centro de Multimeios/SME.

SAVIANI, Demerval. A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela medição da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

Currículo multicultural: desafios para a ação pedagógica em sala de aula

Themis Florentino dos Santos¹

¹ Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas e em Pedagogia. Orientadora Pedagógica do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA Sapopemba.



Introdução

As escolas detêm hoje um papel mais decisivo do que nunca na formação de pessoas para esta sociedade que se configura como competitiva, tecnológica, ego-cêntrica e excludente. Precisamos construir currículos e propostas pedagógicas que superem os males da contemporaneidade por meio da superação de barreiras físicas, espaciais, temporais, culturais e, acima de tudo, que garantam o acesso irrestrito de todos aos bens, ao conhecimento e às riquezas culturais construídas ao longo da história da humanidade.

É preciso entender a dimensão e a importância de se formar uma geração que dê conta das demandas, cujo perfil é delineado pelas diferenças e diversidades. Trabalhar com esta perspectiva constitui-se num grande desafio, pois exige respeitar a identidade sociocultural dos alunos e valorizar a capacidade de entendimento que cada um possui do mundo e de si mesmo, além de promover situações de aprendizagem que formem um tecido social, tramado com diferentes conhecimentos, cujos fios se entrelacem, expressem uma rede de significados e as mais diferentes possibilidades de interpretações.

Pensar a educação hoje, do ponto de vista multicultural e democrático é trabalhar com a perspectiva de se construir uma sociedade capaz de garantir, pela ação das políticas públicas e de uma educação libertadora, direitos sociais, políticos, econômicos e culturais a todos. É assegurar que diferenças de classe, étnicas, de gênero ou religiosas não terminem legitimando processos de hierarquias sociais de exclusão. É preciso dar vez e voz e tirar da invisibilidade os sujeitos, considerados “minorias”, e que estão em vulnerabilidade social como os negros, os indígenas, as mulheres, os adolescentes em risco social e os trabalhadores de diferentes regiões do País, com seus marcadores identitários plurais: religiosidade, histórias de vida, cultura, sexualidade, territórios de convivência social.

Estas questões nos reportam a um problema com raízes históricas, pois estes sujeitos de direito foram privados de uma vida material digna, além de despojados dos seus signos, dos símbolos e das formas de representação do seu universo cultu-

ral, sofreram uma desestruturação dos elementos que fazem parte da sua constituição identitária, pelo não reconhecimento da sua cultura, religiosidade, linguagem e dos mecanismos de socialização e transmissão de suas vivências culturais.

A escola historicamente legitimou o silêncio, a obediência, a neutralidade, a exclusão, a homogeneização e a padronização de suas práticas curriculares. Entretanto, abrir espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está sendo chamada a enfrentar e que não pode mais ignorar sob o risco de se tornar obsoleta, descontextualizada com seu tempo e espaço histórico, na garantia do direito social.

Trabalhar com as diferenças em um currículo multicultural é adotar ações que possibilitem às minorias tomar em suas mãos os instrumentos necessários para romper com os mecanismos de opressão e exclusão, constituindo-se como sujeitos autônomos, ativos, construtores de espaços sociais, culturais, aos quais se sintam pertencentes e estimuladores da conquista e da realização individual de seus projetos de vida, e participação coletiva, como sujeitos históricos e cidadãos de direitos.

Apesar de as diferenças representarem grandes oportunidades de aprendizado e oferecerem um rico e abundante material para desenvolver uma educação de qualidade pautada em valores humanos, não é uma tarefa fácil, principalmente porque a segregação é praticada há séculos e continuam existindo estruturas educacionais cristalizadas que atuam, ainda que subliminarmente, gerando mecanismos excludentes para certos grupos de alunos e suas mais variadas diferenças e necessidades.

Ainda que reconheçam, no papel e no discurso, que estas diferenças representam uma vantagem para as aprendizagens a partir do momento que abrem possibilidades para o desenvolvimento de atividades curriculares ricas de significados e compreensão mais crítica de que suas histórias de vida estão ligadas e sofrem influências de contextos mais amplos.

O que caracteriza um currículo multicultural

Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção das subjetividades implica considerar que a função da escola não é ensinar apenas conteúdos ou vincular instrução com aprendizagem. É preciso romper com propostas curriculares fragmentadas e distanciadas dos problemas que os alunos vivem e encontrar estratégias para sua superação.

É de fundamental importância que a escola traga para seus espaços o que acontece fora dos seus muros: as transformações sociais, os saberes e a enorme produção de informação que caracteriza esta sociedade atual, para dialogar de uma maneira crítica com todos estes fenômenos e compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos.

Um currículo multicultural é, antes de tudo, um instrumento privilegiado na estruturação de identidades que se constroem na relação com o outro e nas subjetividades, havendo, assim, uma relação de intersubjetividades, que ocorre num dado contexto social, cultural, político e histórico, permeado pelo exercício do poder. Isto exige a superação de práticas, de culturas excludentes, segregadoras e só se torna possível a partir do momento em que a escola se predispõe a buscar novas maneiras de estruturar os conhecimentos, tempos e espaços, agrupamento dos educandos, além da organização do convívio dos educandos nos diferentes espaços educativos.

Analisando a diversidade do ponto de vista cultural, podemos compreendê-la como uma construção histórica, cultural e social das diferenças. Ela não se restringe às características biológicas. A diversidade é construída pelos sujeitos sociais durante o processo histórico, cultural e sua adaptação ao meio social onde estão inseridos, permeada por relações de poder e de dominação. É um fenômeno que atravessa tempo, espaço e a história da humanidade e se torna cada vez mais difícil de lidar, quanto mais complexa vão se tornando as sociedades.

Um currículo que se paute na diversidade precisa adotar uma proposta político-pedagógica flexível que se adeque às realidades locais e aos espaços onde es-

tão inseridos, admita a diversidade social, oriente-se para o reconhecimento das especificidades geracionais com ênfase na cultura juvenil e suas singularidades, nas condições de vida, de trabalho, de gênero, de etnia, de orientação sexual e de religiosidade, além de desenvolver projetos educacionais articulados ao mundo do trabalho e à geração de renda, bem como uma postura ativa e crítica em relação às problemáticas que têm impacto na vida dos estudantes e de suas comunidades.

Outro destaque é a promoção de situações de aprendizagem que busquem a construção identitária dos educandos, nas quais se sintam protagonistas de suas histórias, adquirindo e reelaborando novos conhecimentos, sobretudo valorizando e respeitando as diferentes culturas a que invariavelmente serão expostos, incluindo seus próprios grupos de convivência, de modo que neles possam se expressar e agir, atuando como agentes de transformação para as mudanças que desejam em suas vidas.

Trabalhar com um currículo multicultural hoje não é mais uma opção, é uma necessidade. É quase uma cobrança que a sociedade faz à escola em relação à forma como ela lida com as diferenças na sua estrutura curricular e às estratégias que utiliza para que os grupos humanos considerados “diferentes” possam cada vez mais manifestar sua cultura e singularidades, além de cobrar que estes sejam tratados de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre essas diferenças socialmente construídas.

Se a diversidade é o elemento mais presente nos diferentes grupos humanos, como a escola, que é uma instituição social na qual as diferenças estão presentes nas suas mais diversas manifestações, pode ela se omitir ou deixar de trazer para o debate e para seus currículos questões sobre o tema, que permeiam a todo instante a sociedade como um todo e afetam de forma impactante as relações humanas?

Conhecimento, cultura e currículo invariavelmente são construídos no contexto das relações sociais e políticas. Não considerar estas questões, na qual estão envolvidas as relações desiguais entre diferentes grupos sociais, significa empobrecer o currículo e transformar o que deveria ser uma construção, produção e reelaboração de conhecimentos em algo já pronto para ser consumido.

Desse modo, pensar em um currículo multicultural traz o desafio de trabalhar com questões que desestabilizam o já “sabido”, o considerado natural, suspeitar da

legitimidade dos processos de dominação baseados nas hierarquias que nos ensinaram a aceitar, que valorizam os saberes enciclopédicos em detrimento dos saberes produzidos por diferentes movimentos sociais e pelas comunidades humanas. Implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia, xenofobia entre outros.

Falar sobre diversidade e currículo multicultural é falar sobre diferenças e implica entender e posicionar-se perante os processos de colonização e de dominação, pois foram nestes contextos que muitas diferenças foram consideradas naturais e inferiorizadas, logo, tratadas de forma discriminatória.

Por estas razões, muitos dos conhecimentos legitimamente produzidos pela humanidade permanecem ausentes ou superficialmente tratados nos currículos e na formação de professores, por exemplo, o conhecimento produzido por diferentes comunidades negras ao longo da luta pela superação do racismo, pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, pelos jovens na sua vivência da condição juvenil, a luta travada por homens e mulheres pelo direito de viverem livremente sua sexualidade independente de determinação biológica ou religiosa, o movimento indígena e suas lutas pela preservação dos seus espaços e sua cultura, a quebra de paradigmas em relação à aceitação social e inclusão nos espaços de convivência de pessoas com diferentes transtornos globais do desenvolvimento, a luta histórica dos povos da floresta marcada pela violência e violação de direitos, ou ainda, a trajetória de jovens pobres da periferia, marginalizados e em risco social permanente.

Algumas perguntas, porém, não querem calar, pois continuam sem respostas. Que grupos sociais têm poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais, étnicos ou religiosos têm sido historicamente representados de forma estereotipada ou distorcida? A que interesses escusos servem e quem lucra com a marginalização destes grupos sociais? Em resposta a estas questões que continuam angustiando educadores com uma visão mais crítica do que é uma educação com qualidade social para as “classes menos favorecidas”, Arroyo (2004) com propriedade afirma que a educação básica para os alunos de classes populares tem se limitado a um “kit dos primeiros-primários socorros”, ou seja, que a escola tem reduzido o direito popular a uma educação básica de qualidade, para estes cidadãos incompletos, a um simples kit de sobrevivência em uma sociedade injusta, desigual e excludente.

Coloca também em xeque práticas pedagógicas que privilegiam apenas o domínio de habilidades e competências primárias para a sobrevivência e um desafio pedagógico e profissional

para garantir ao aluno seu direito a sair da Escola básica com aquela caixa de ferramenta mais refinada para se inserir nos mundos da liberdade, do conhecimento, da cultura, das artes e das letras, da compreensão da sua memória, da sua identidade, da leitura de mundo, da cidade, do campo, da compreensão da sua condição de mulher, negro, de adolescente de periferia, de sobrevivente [...]. (ARROYO, 2004, p. 77).

É inegável que a produção de conhecimento, bem como a sua seleção e legitimação tem obrigação de passar pela diversidade e até por questões de reparação de desigualdades históricas, de se fazer justiça àqueles que por séculos foram tratados de forma desigual e tiveram suas identidades culturais e históricas desrespeitadas, minimizadas, quando não totalmente descaracterizadas por culturas hegemônicas, consideradas “politicamente” corretas e socialmente aceitas.

Não se trata apenas de incluir a diversidade como um tema nos currículos, mas, antes de tudo, legitimar a cultura, as vivências históricas e as lutas dos diferentes grupos sociais. Trata-se do despertar da consciência dos diferentes setores da sociedade para as marcas da diversidade e a sua importância para a construção de processos históricos relevantes e o impacto gerado pelos diferentes movimentos sociais de grupos considerados minorias que não podem mais ser marginalizados ou ignorados, pelas lutas que continuam travando para conseguir o reconhecimento de suas culturas, territórios e justiça social.

É necessário que a escola e nós professores saíamos do imobilismo e da neutralidade técnica para cumprirmos a função social que nos compete: desenvolver ações pedagógicas significativas e que realmente expressem a riqueza de identidades e a diversidade cultural presentes nos espaços escolares, fora dos muros da escola, e superar visões ingênuas presentes em práticas curriculares que, muitas vezes, tratam destas questões de forma superficial ou inexpressiva.

Destacamos a premente necessidade da formação contínua docente e a revisão de concepções político-pedagógicas que permeiam necessariamente uma educação

popular com qualidade social, pois trabalhar com um currículo multicultural que traz as diferenças para o bojo das discussões implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, intolerância religiosa, homofobia, desprezo pela cultura das periferias, entre outras questões que transformam as escolas e seus currículos em campos de batalhas ideológicas com o objetivo de legitimar a cultura e os saberes de diferentes grupos humanos, o que exige professores com visão crítica e politizada dos fatos que construíram a história do nosso País.

Trabalhando com as diferenças em sala de aula

Com esta visão de currículo, para que as culturas dominantes e as vozes silenciadas sejam superadas é preciso que toda comunidade escolar esteja alinhada com os princípios e os objetivos de uma educação libertadora. A grande questão é como os educadores enxergam a diversidade em sala de aula. Têm eles consciência que a exclusão e a invisibilidade influenciam nos processos de ensino e de aprendizagem? Como interferem quando se deparam com situações de exclusão?

Um exemplo clássico seria a prática do racismo, da discriminação e do preconceito racial explícito ou velado. Sem considerar apenas os mecanismos legais hoje existentes que coíbem e punem estas práticas, como atuam os educadores para resolver estas questões numa perspectiva pedagógica?

Como bem observa Arroyo,

se a raça e a identidade racial se constituíram em instrumento de classificação, de dominação dos outros subalternizados, por que as teorias pedagógicas, inclusive críticas libertadoras, não têm dado a centralidade histórica e pedagógica que elas tiveram e têm em nossa formação? (2011, p.155).

Para nós, professores que trabalhamos com educação popular e atendemos estes sujeitos com suas identidades históricas singulares, analisarmos estes processos desumanizantes durante nossas práticas pedagógicas e a estruturação curricular não é mais opção, é uma necessidade premente da nossa ação docente.

Precisamos rever se em nossas concepções pedagógicas não estão presentes, ainda que disfarçadas, ou de forma subjacente, maneiras inferiorizantes de tratarmos as questões ligadas à etnia nos espaços de produção do conhecimento e desconstruirmos estas formas de pensar que não fazem sentido em nossa sociedade multirracial.

E os casos nos quais a forma de vestir-se e marcar o corpo – bonés, piercings, tatuagens entre outros – que são manifestações culturais identitárias próprias de uma geração, mas que ainda são vistas e encaixadas por muitos educadores em critérios de marginalidade? Nesta linha poderia ainda citar os casos dos nordestinos ou seus descendentes que, muitas vezes, no espaço escolar escondem suas identidades para não serem submetidos a situações discriminatórias e vítimas de preconceitos quanto à sua região de origem, ou ainda, aqueles cuja orientação sexual possa, além de expô-los ao ridículo, colocá-los em uma situação real de perigo. Como são vistos e tratados jovens e adolescentes de periferias pobres, muitos deles cumprindo medidas socioeducativas? São tratados com respeito e seriedade, jovens e adultos com transtornos globais do desenvolvimento ou continuam invisíveis dentro de incontáveis salas de aula?

Para além das situações aqui citadas, a concepção de currículo como construção sócio-histórico-cultural deve problematizar essas situações de exclusão e de invisibilidade vivenciadas pelos educandos nos diferentes espaços de socialização por onde circulam, para que possam, tendo tomado consciência das injustiças que sofrem, buscar legalmente formas de reagir e coibir novas exposições à situações semelhantes. A incorporação da diversidade no currículo não deve ser entendida como ilustração, modismos pedagógicos ou como bandeira de programas de governo. Ela deve ser compreendida no campo tenso da história e da política onde estas diferenças muitas vezes são produzidas e, portanto, devem ser tratadas como direito subjetivo das pessoas.

Se a convivência com as diferenças já é saudável para refletirmos sobre nossa visão de mundo, torna-se um imperativo ético quando entramos no campo dos direitos humanos. Lidar com as diferenças nos variados espaços sociais não se trata mais de ser ou adotar atitudes “politicamente” corretas, é antes de tudo acreditar e construir relações pautadas no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de práticas democráticas, pois como destaca Arroyo “na medida em que essas vivências e identidades de sem lugares de direito se aproximam e fortalecem,

ampliam-se as lutas por ocupar a pluralidade de territórios cercados de que foram e continuam segregados” (2011, p. 243).

Espera-se de educadores politizados e com uma visão de mundo mais justa e igualitária, práticas pedagógicas que rejeitem a marginalização de educandos pertencentes às chamadas minorias e reconheçam como necessárias e legítimas as questões relacionadas a gênero, etnia, orientação sexual, classe social, entre outras, trazendo para dentro do currículo a discussão destas questões, utilizando-as inclusive como um recurso de aprendizagem com potencial riquíssimo a ser explorado.

Portanto, não se deve conter ou tratar de forma superficial a cultura dos menos favorecidos. Antes, por uma questão de justiça social, esta cultura deve ser o eixo organizador dos conhecimentos e do currículo escolar. Desse modo, as aprendizagens terão mais sentido para os educandos, o que poderia ser chamado de “justiça curricular”, na qual os processos de ensino e aprendizagem sejam inclusivos e os educadores se importem, de fato, com os alunos e os respeitem em suas diferenças. Dessa forma, estaríamos minando políticas educacionais que produzem e legitimam desigualdades sociais.

É essencial fornecer a estes sujeitos uma educação de qualidade, possibilitando-lhes investigar e agir sobre o que significa viver em uma democracia multicultural, reconhecer formas antidemocráticas de poder e combater injustiças arraigadas em uma sociedade e em um mundo fundados em desigualdades econômicas, étnicas e de gênero. Consideramos que é responsabilidade da escola, por meio das atividades curriculares, mostrar claramente ao aluno que muitos fatos e situações injustas não são inevitáveis e tudo que ele considera “natural”, pode ser questionado, analisado e, logo, modificado. Ele precisa entender que o contexto social onde está inserido não foi por escolha dele, muito pelo contrário, foi fruto de ações sociais e políticas, cujo poder não é absoluto e pode ser questionado até para que este sujeito liberte-se do papel de vítima e supere o determinismo social, por meio de uma melhor compreensão do mundo que o rodeia, para transformá-lo.

Uma análise crítica das diferentes manifestações culturais ou das formas de “ser” ou “estar” no mundo pode levar os alunos, por exemplo, a identificar e desafiar visões estereotipadas das mulheres, que têm seus corpos e sua nudez usados em todos os

tipos de propagandas, repudiar imagens caricatas e desrespeitosas dos homossexuais veiculadas por vários programas de humor da televisão ou ainda analisar se a sociedade lida de forma justa com a questão do negro e se as demandas dos seus movimentos são consideradas legítimas, visto que os papéis sociais por eles assumidos, ainda hoje, demonstram o racismo velado e o desrespeito pela sua cultura, principalmente pelas religiões de matrizes africanas.

A pergunta que nós educadores devemos responder ou refletir sobre é: como estas questões têm sido trabalhadas no campo do currículo e nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas no cotidiano da sala de aula? Apesar de tudo, é inegável que ricas experiências em relação às questões raciais têm sido desenvolvidas com sucesso em vários setores da sociedade civil. Mas será que a luta de outras minorias, que não têm tanta exposição na mídia, têm seus problemas discutidos com o devido cuidado e responsabilidade pela sociedade como é o caso das populações que vivem no campo, os sem terra, comunidades quilombolas, os povos da floresta, ribeirinhos, extrativistas e tantos outros? Será que suas lutas, culturas e seus direitos básicos são contemplados nos currículos que trazem a visão de uma cultura elitizada e hegemônica? Com certeza não, pois seria necessário que estes movimentos conseguissem transformar suas demandas e necessidades em práticas e políticas públicas e educacionais como ocorreu com a questão dos negros. Estas questões são tratadas, quando tratadas, de forma superficial e com pouca exposição e impacto pela mídia e nos currículos escolares.

E como falar da inclusão de pessoas portadoras de transtornos globais do desenvolvimento nos currículos, espaços e tempos escolares sem tocar em uma questão crucial que é o processo de formação e reeducação do olhar dos professores e de suas práticas para superar visões distorcidas e equivocadas e ações pedagógicas inócuas e ingênuas que não incluem de fato estes sujeitos sociais? Como toda luta por legitimação de direitos, esta envolve a questão da inclusão com dignidade e respeito destes sujeitos em diferentes espaços sociais, que também é tensa e marcada por limites e avanços.

A diversidade indaga e obriga as escolas e seus currículos a repensarem a organização dos espaços, temáticas a serem discutidas, abordagens metodológicas e seu ordena-

mento temporal para garantir a todos uma educação com qualidade social, respeitando as diferenças e as individualidades, garantindo assim aos diferentes grupos o mesmo espaço de discussão nos currículos escolares e nos diferentes segmentos da sociedade civil.

Conclusão

A diversidade é muito mais que um conjunto de diferenças. Trabalhar com um currículo multicultural é trazer para a discussão educacional a construção histórica, social e cultural das diferenças, a qual estão ligadas as relações de poder e a forma de colonização e dominação que ocorreu durante a formação do povo brasileiro.

Quando falamos sobre diversidade (biológica e cultural) é impossível deixar de fora a construção das identidades e o contexto das desigualdades, das lutas sociais, dos interesses de uma elite dominante, ambiciosa e egocêntrica.

Construir um currículo que discute as diferenças e desigualdades é trazer para o espaço escolar uma batalha ideológica que põe em xeque interesses de uma elite privilegiada. É reconhecer, discutir e legitimar a cultura e o território de minorias e, acima de tudo, abraçar práticas educativas transgressoras, posicionar-se contra as diferentes formas de dominação e exclusão.

Significa compreender que a educação é, de fato, um direito social circunscrito no campo dos direitos humanos básicos e que há um riquíssimo saber acumulado sobre a história da construção e legitimação dos direitos humanos, direitos dos povos dos campos, das mulheres, da infância e adolescência, das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação, direitos étnico-raciais, culturais, direitos coletivos defendidos por diferentes movimentos sociais e que os educandos têm direito a conhecer essa história e a reconhecer-se nela como vítimas da negação dos direitos humanos mais básicos.

É importante reconhecerem-se e atuarem como agentes de transformação, por vezes de forma coletiva, conscientemente, inserindo-se em movimentos sociais que lutam pela garantia dos seus direitos como humano, ou de forma individual, fazendo escolhas assertivas para suas vidas.

A escola reconhece seus educandos como sujeitos dessa história na diversidade de lutas por seu direito à vida, à liberdade, ao trabalho, a terra, à educação, à dignidade, à memória, à cultura e à identidade étnico-racial e de gênero, entre outros, quando, ao desenvolver seu currículo incorpora todas estas questões e interrogações e trata-as de maneira sistematizada, introduzindo o conhecimento vivo do trabalho, das desigualdades sociais, dos direitos e da sobrevivência como conhecimento que interroga e dialoga com os saberes acumulados e sistematizados. Daí a importância de estabelecer com o currículo e as aprendizagens uma conexão com as experiências dos alunos para que possam chegar às compreensões autênticas que permaneçam para além das avaliações. Que o currículo seja entendido como algo que é, está sendo e deve ser construído socialmente considerando toda diversidade existente.

Devemos sempre ter presente em nossas reflexões se os alunos têm acesso à cultura científica ou a uma versão distorcida e não problematizada, às vezes errônea, de um conjunto de informações descontextualizadas e carentes de sentido.

Das novas formas de se construir o conhecimento associado a contextos e problemas vinculados a situações reais, que traduzam as diferentes demandas de diversos grupos, os conhecimentos científicos devem colaborar como guias, possibilitando aos alunos transitarem do seu contexto particular e cheio de significados cotidianos para ambientes desconhecidos e mais amplos com um mínimo de eficácia.

Deste ponto de vista, as fronteiras entre o conhecimento científico e o conhecimento oriundo das diferentes culturas devem se tornar cada vez mais tênues. Deve-se considerar que, hoje, não é importante apenas o que se aprende, mas como, por que, para que se aprende, qual consequência isso tem para os sujeitos que aprendem nas suas relações com o mundo que os rodeiam.

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez 1994.

Relações étnico-raciais na Educação Infantil e o papel do Coordenador Pedagógico: uma proposta de intervenção

Ana Regina Santos Borges¹
Anadege Maria Rosa²
Simone Rosa Xisto³

1 Graduada em Letras, Especialista em Educação Inclusiva e Língua Portuguesa, Mestre em Educação e Ciências Sociais Aplicadas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

2 Graduada em Letras, Especialista em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Pós-Graduada em Gestão Educacional pela Universidade Cruzeiro do Sul. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

3 Graduada em História e em Pedagogia, Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Metodista. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



TESSITURA

*Mãos que tecem
A vida nesta trama
Linhas caminhos que se cruzam
Encontros
Tecido humano
Quem eu sou?
O que me faz ser?
O que me veste?
Minha pele...
A vista
Avista um futuro
União.
Cores costumes sabores crenças
Juntos e ainda assim únicos.*

Anadege Maria Rosa

76

Introdução

A Educação Básica tem papel relevante na formação de pessoas conhecedoras de seus direitos civis, políticos e sociais, por isso pesquisas pautadas na Educação Infantil, como a realizada por Cavalleiro (2000), apontam a necessidade de possibilitar aos profissionais deste segmento educacional conhecer os mecanismos discriminatórios que dentro e fora das instituições educativas cristalizam a desigualdade econômica e social existente entre brancos e negros no Brasil. Dentre esses mecanismos, figura o despreparo do professor em se posicionar contra visões estereotipadas e preconceituosas construídas pela história oficial, pelos meios de comunicação, pela família e ainda pela própria religião, em relação aos grupos socialmente discriminados, sobretudo, em se tratando dos negros e indígenas.

Contudo, a educação pode apresentar um discurso antirracista que incorpore nos currículos escolares a diversidade étnica para possibilitar às crianças negras construir sua autoestima com base na sua historicidade e, por outro lado, proporcionar às demais crianças conhecer a abrangência da cultura de tradição africana e indígena na constituição da sociedade brasileira.

Para isso, faz-se necessário formar o professor de Educação Básica para que possa compreender como as relações raciais são produzidas e convertidas em práticas discriminatórias nos processos intraescolares.

Com base nessas indagações e cientes do papel do coordenador pedagógico de possibilitar o debate entre os diferentes atores da comunidade educativa, apresentamos uma proposta de trabalho na Educação Infantil baseada no percurso formativo, que ora trilhamos, e fundamentado no Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que fixa as atribuições dos profissionais de educação integrantes das equipes escolares das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

Art.10. O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor. (SÃO PAULO, 2013).

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o coordenador pedagógico é o principal agente da formação continuada no âmbito didático-pedagógico, sobretudo, junto ao corpo docente, quer seja de forma coletiva ou individualizada, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores. Deve-se destacar que o coordenador pedagógico, como agente de formação em serviço, exerce papel relevante, haja vista que a especificidade de sua função consiste em planejar e acompanhar o desenvolvimento do processo didático-pedagógico da instituição, entretanto, “em determinados momentos, é compelido a responder por necessidades do contexto escolar que não são de sua responsabilidade. São questões que, embora façam parte da dinâmica da escola, não podem ser consideradas inerentes à sua função” (GEGLIO, 2012, p. 115). Embora o cotidiano das instituições educativas possa imprimir situa-

77

ções alheias à função do coordenador pedagógico, a formação continuada do professor em serviço deve ser o cerne de sua atuação.

Diante de um contexto emergente, a Lei Federal nº 10.639/03 altera o artigo 26-A da Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de todo o país. Posteriormente, em 2008, após reivindicações dos povos indígenas, a Lei nº 11.645/08 também altera a Lei nº 9.394/96, já modificada pela Lei nº 10.639, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da temática indígena:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2003).

Nessa perspectiva, a realização do curso “Relações Étnico-Raciais” promovido pela Secretaria Municipal de Educação - SME, na Diretoria Regional de Educação São Mateus – DRE SM, no primeiro semestre de 2014, e a elaboração de materiais didático-pedagógicos como as “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio” e outras ações formativas baseadas na Lei nº 11.645/08 têm possibilitado a reflexão sobre questões silenciadas no cotidiano das instituições educativas, evidenciando que o investimento na formação continuada do coordenador pedagógico como formador nas Unidades da Rede Municipal de São Paulo é preponderante na desconstrução do mito da democracia racial presente no tecido social e, consequentemente, reproduzido no currículo escolar.

Currículo, formação docente e relações étnico-raciais

A partir do levantamento de referencial teórico sobre o assunto relações étnico-raciais surgiram algumas indagações e, posteriormente, proposições sobre a ação formativa do coordenador pedagógico no contexto educativo, na perspectiva de desconstruir preconceitos e estereótipos arraigados nas práticas pedagógicas. Por con-

seguinte, partimos da pesquisa realizada sobre a Lei nº 10.639/03 na qual Borges (2007) problematiza algumas questões sobre currículo e relações étnico-raciais, dentre as quais:

- Quais são os impactos que a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para o Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana têm sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores?
- Que propostas poderiam ser destacadas para correlacionar formação inicial e formação em serviço?
- Como trabalhar o ensino de História e das Culturas Afro-Brasileira e Africana de forma relacional com as diferentes identidades constituintes da nação brasileira, com base na concepção de sociedade, de educação, de escola, de gestão, de currículo que temos? (BORGES, 2007, p.115).

Nesse debate, para difundir a cultura afro-brasileira e indígena no currículo não podemos prescindir do termo *Ubuntu*⁴, que agrega um sistema de valores praticados em muitos países da África, que considera o ser humano a partir das interações que cada pessoa estabelece com o outro-diferente, propondo assim uma irmandade universal. Portanto, é imprescindível o desenvolvimento de um currículo que rompa com a invisibilidade da temática em questão, incluindo como parte de sua discussão e elaboração, nas instituições de Educação Infantil, a Lei nº 11.645/08, por meio da ressignificação de conceitos e valores que incluam a contribuição histórica das culturas não hegemônicas nas rotinas de trabalho, na perspectiva da multiculturalidade⁵.

Por intermédio da luta dos movimentos organizados indígenas, garantiu-se na legislação a criação de centros de educação próprios para essas comunidades mediante a valorização e manutenção da história e cultura destes povos, que ficaram margi-

4 *Ubuntu* é uma antiga palavra africana que significa algo como “Humanidade para os outros” ou ainda “Sou o que sou pelo que nós somos”. Disponível em <http://www.dicionarioinformal.com.br/ubuntu/>. Acesso em: 28 ago. 2014.

5 “O multiculturalismo desde sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação dos grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais”. (GONÇALVES, 2002, p.20).

nalizadas em detrimento do conhecimento dito “erudito” presente no currículo oficial das instituições de ensino do país. Para desconstruir essa perspectiva cristalizada nos currículos escolares, o Decreto nº 6.861 de 27/5/09 define a organização do sistema educacional indígena no território nacional, como descrito no artigo 2º:

- I. valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II. fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III. formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV. desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V. elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;
- VI. afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (BRASIL, 2009).

A trajetória da educação indígena é marcada pelo desrespeito à cultura e aos costumes dos índios, haja vista que, por muito tempo, os povos indígenas foram obrigados a negar a própria identidade étnica para integrar-se aos costumes da sociedade branca. Nos últimos 20 anos, a educação indígena passou a caminhar sob uma concepção mais democrática, que busca valorizar a cultura e a identidade destes, mas, por outro lado, ainda se faz necessário ampliar a formação continuada dos profissionais da educação, a fim de construir uma nova abordagem formativa sobre a temática, pautada na cultura e na contribuição histórica indígena como constructo do currículo

escolar, desconsiderando-se perspectiva hegemônica⁶ que ainda considera, por exemplo, o Dia do Índio de forma estereotipada mediante caricaturas com cocar, colar, arco e flecha, que reafirmam uma visão simplista acerca da cultura indígena.

Observa-se que, na história e trajetória de luta das comunidades indígenas de São Paulo, no caso objeto de reflexão deste artigo, em 2001, as lideranças indígenas da etnia Guarani da Cidade de São Paulo procuraram a SME com o intuito de construir um centro de educação e cultura diferenciado, essencialmente indígena, objetivando reafirmar e fortalecer as raízes e a autonomia do povo Guarani.

Para atender essa demanda e com o intuito de implementar uma política de inclusão das diferentes etnias indígenas, a SME criou os Centros de Educação e Cultura Indígena - CECIs, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, na faixa etária de zero a cinco anos e onze meses, por meio do fortalecimento da identidade étnica presente no modo de ser e de vida guarani, no que concerne ao estímulo e à valorização do uso da língua materna e das formas de transmissão da cultura oral; de brincadeiras, jogos, cantos e danças tradicionais, com a divulgação da cultura guarani à população brasileira em geral, como forma de combater o desconhecimento, o desrespeito e o preconceito relativo aos povos indígenas.

Dessa forma, os CECIs nasceram a partir da necessidade de se fazer frente à influência crescente da cultura não indígena nas aldeias Guaranis existentes na Cidade de São Paulo, uma vez que o centro urbano chegou próximo às aldeias. Para tanto, os Guaranis objetivam afirmar a identidade étnica, preservar e valorizar a própria tradição e cultura, a riqueza de pensamentos e seu modo de ser e de vida guarani. Lutam ainda para garantir o acesso às informações das sociedades indígenas e não indígenas e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional, possibilitando melhores condições de convivência com o mundo contemporâneo.

Em relação à garantia dos direitos dos povos indígenas, quanto à educação escolar, as aulas são ministradas em Guarani (língua materna) como forma de preser-

6 O conceito de hegemonia refere-se “a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados”. (APPLE, 2001, p. 43).

vação da realidade sociolinguística do povo Guarani; os educadores são indígenas da própria comunidade; há uma organização do calendário escolar próprio, atendendo aos ciclos da natureza de acordo com a comunidade; o currículo possui flexibilidade e parte dos interesses indígenas, ratificando hábitos, crenças, valores, dentre outros aspectos da cultura local.

Observamos que os CECIs têm como justificativa atender diretamente as comunidades indígenas Guaranis que estão localizadas nas imediações de São Paulo, visando preservar sua história e cultura que foram transmitidas oralmente por membros de sua etnia. Ressaltamos ainda que essa ação é significativa na preservação da cultura destes povos, mas precisamos repensar as práticas pedagógicas cotidianas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, para que garantam a visibilidade da temática indígena na construção de um currículo da Cidade de São Paulo.

Na Educação Infantil não podemos prescindir de que nos espaços educativos a criança desenvolva o sentimento de pertencimento, na qual sua cultura, seus hábitos e valores sejam reconhecidos para fortalecer sua autoimagem positiva. Por isso, nossa proposição de trabalho objetiva dar visibilidade às minorias étnicas, fundamentada no papel do coordenador pedagógico como responsável pela articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na Unidade Educacional, na perspectiva de um currículo multicultural, sobretudo, na Educação Infantil, pelo desenvolvimento de projetos de música, contação de histórias e teatro; reuniões de pais formativas; oficinas de tranças e artesanato; palestras com membros de movimentos sociais e entidades de classe; pesquisas de materiais produzidos por órgãos oficiais; relatos de prática e vivências; formação continuada mediante cursos promovidos pela SME/DRE; aquisição de bonecas étnicas e livros infantis, como contos e lendas de origem dos povos de outras etnias, por exemplo, contos africanos, asiáticos, indígenas, considerando a região territorial brasileira e os povos de cultura pré-hispânica; confecção de objetos musicais de origem africana e indígena; visitas monitoradas aos CECIs para conhecimento da proposta pedagógica realizada com a comunidade indígena.

Conclusão

A construção de uma sociedade que respeita a diversidade apresentada na Constituição Federal e na própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) requer investimento na construção de uma proposta curricular de base multicultural, demandando formação continuada in loco, isto é, nas Unidades Educacionais. Para isso, faz-se necessário garantir nos horários de formação, sobretudo nos Projetos Especiais de Ação - PEAs, a discussão desta temática como eixo formativo, a fim de possibilitar principalmente ao corpo docente ressignificar suas práticas e conhecer a importância das diferentes etnias na composição do tecido social brasileiro.

Nessa confluência, oportunizar às crianças o conhecimento da produção literária, dos brinquedos e brincadeiras e da culinária, dentre outros aspectos da cultura dos afrodescendentes e indígenas, bem como de outros povos que imigraram para o Brasil, como bolivianos, haitianos, nigerianos, asiáticos, que são invisibilizados no espaço intraescolar e que, por sua vez, também são produtores de cultura e história.

Como o objeto de estudo deste artigo é o papel do coordenador pedagógico como formador nas Unidades Educacionais na perspectiva curricular multicultural, é preponderante que este utilize, como estratégia de pesquisa, a observação das práticas cotidianas existentes nas instituições educativas, a fim de coletar dados para, posteriormente, realizar uma intervenção didático-pedagógica formativa. Sendo assim, o coordenador pedagógico, baseado na legislação vigente e em referenciais teóricos sobre a questão étnico-racial, precisa possibilitar nos espaços coletivos de discussão o estudo sobre propostas de trabalho que desconstruam estereótipos e preconceitos em torno da diversidade étnica.

Paralelamente, a função do coordenador pedagógico como agente formador demanda um processo autorreflexivo e, portanto, investimento na própria formação continuada, para que ele possa se apropriar de pesquisas e estudos sobre a diversidade e fomentar o debate nas Unidades Educacionais. Assim, é importante ressaltar que a construção de um currículo integrado no Brasil não se constitui apenas reivindicação de minorias étnicas ou de movimentos sociais, mas é, so-

bretudo, uma forma de democratizar o patrimônio histórico e cultural construído pelos diferentes povos que compõem a nação brasileira.

Referências

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BORGES, Ana Regina Santos. **Educação continuada e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**: um estudo sobre o Programa “São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade”. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Org. Emílio Sabatovski, Iara P. Fontoura, Emanuelle Milek. 3. ed. Curitiba: Juruá, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2003. Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 25 ago. 2014.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

GEGLIO, P. C. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço**. In: PLACCO, V. M. N. de Souza; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 44.389, de 18 de fevereiro de 2004**. Dispõe sobre a criação de Centros de Educação e Cultura Indígena. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19022004D%20443890000>. Acesso em: 28 ago. 2014.

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544530000>. Acesso em: 28 ago. 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares**: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo: SME/DOT, 2008. 240p. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/DotGab/OrientacoesCurriculares_expectativas_de_%20aprendizagem_Educa%C3%A7%C3%A3oEtnico_racial_na_EdInf_EnsFundMedio.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

A prática pedagógica crítico-reflexiva e a formação docente na escola

Elaine Cristina de Souza¹

Enélio Naider Filho²

Rosangela Moreira Yamanaka³

¹ Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

² Diretor de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

³ Assistente de Diretor de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Introdução

Ao se propor discutir a temática da gestão e currículo entendemos ser necessário refletir sobre a formação docente e a prática pedagógica crítico-reflexiva, considerando o lócus de trabalho do professor como espaço formativo privilegiado. Em outras palavras, é necessário refletir sobre a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes e fazeres docentes.

Nessa perspectiva, escolhemos como referencial teórico a reflexão crítica elaborada por Paulo Freire sobre a formação docente. Freire (1996) se referia à formação como um fazer permanente, que se refaz constantemente na ação. Neste sentido, podemos afirmar que o processo de formação docente inclui as ações pedagógicas cotidianas do professor em contato direto com o seu ambiente de trabalho e sua comunidade escolar. Trata-se, assim, da construção de um saber singular que cada profissional constitui durante a sua trajetória profissional. Trata-se de uma formação ancorada na vivência de sala de aula e em experiências de vida como professor(a). Assim, a escola se constitui como espaço de formação do professor e o conteúdo dessa formação é a sua prática educativa.

O pensamento de Freire afirma a prática educativa como prática social, permeada por contradições, tensões e conflitos. Desvela a histórica natureza finita, limitada e inconclusa do ser humano e o imperativo do educar contínuo. Apoiado na premissa de “incompletude nos seres humanos”, Paulo Freire formula a concepção de formação permanente. (FREIRE, 2001, p. 65). Neste sentido, a formação de professores ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se também no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar efetiva.

A formação de educadores no cotidiano da escola

Paulo Freire (1996) destaca que o processo de formação se dá no chão da escola, espaço onde educador e educando interagem num verdadeiro círculo de culturas. A

partir das redes de diálogo que se constroem é que o educador, como sujeito cognoscente, vai mobilizando seus saberes e reconstruindo seu conhecimento. A formação docente, nesta perspectiva, possibilita emergir uma prática pedagógica emancipatória alicerçada na reflexão e, conseqüentemente, na prática da autorreflexão de forma consciente e crítica. Nóvoa (1997) aponta para a necessidade de novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar.

Para Garcia (1997) a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo.

Na reflexão construída por Paulo Freire essa perspectiva de formação de educadores/as pressupõe a problematização da realidade, a escuta como fundamento do diálogo, conteúdo indispensável no processo de formação. O escutar, como um saber indispensável ao trabalho docente, significa o exercício do “falar com”. É falar como disponibilidade permanente para abertura à fala do outro. É um reconhecimento do direito à fala e à escuta. É o exercício da prática dialógica, expressão da relação teoria-prática, que se caracteriza pela relação de horizontalidade. Reivindica educandos e educadores como seres de direito. Reconhece diferenças culturais como condição do humano. (FREIRE, 1991, p. 82).

Um desafio que se apresenta nesta reflexão é a questão da relação entre teoria e prática na formação do professor. Nos dias atuais, a formação docente é apontada como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação. Mesmo que se possa constatar avanços, a formação docente ainda deixa muito a desejar. Há ainda grande dificuldade em se implementar concepções e práticas inovadoras.

Dessa forma, de um lado as escolas se fecham às suas experiências e ao seu contexto e por outro lado, convive-se com um academicismo excessivo que não retrata a escola real. A partir disso surge o questionamento de como é possível integrar teoria e prática ao longo de todo o processo de formação do educador? Paulo Freire (1996) sugere como base fundamental para superação desse impasse o desenvolvimento do senso crítico, da aceitação do novo e da rejeição a qualquer forma de discriminação.

A relação teoria e prática

“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Paulo Freire

A relação teoria e prática tem sido recorrente nos debates acadêmicos, na pesquisa e também no cotidiano. Contudo, ao se dirigir um olhar mais atento é possível perceber que os conceitos de teoria e prática não são equivalentes. Ao nível do senso comum, muitas vezes, a prática se constitui na própria experiência, o fazer em si. Ao passo que a teoria, em geral, se aproxima da ideia de abstração, desvinculada da realidade, da prática. Dewey (1976) afirma que a teoria serve de bússola para o aprofundamento da experiência, contudo uma experiência só será verdadeiramente educativa caso se fundamente no princípio da continuidade e da interação. Nesse sentido, a teoria funciona como crivo para interpretar a experiência a partir do contexto da prática real, contribuindo para dar significado. Na perspectiva do pensamento de Paulo Freire a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática.

Em face dos problemas concretos suscitados atualmente a respeito da formação de professores, Tardif (2002) sustenta que a subjetividade dos professores, como atores e sujeitos do conhecimento, deve ser colocada no cerne das pesquisas referentes ao ensino e à escola.

Nessa perspectiva, podemos perceber a configuração da formação na qual se destaca o valor da prática como componente de análise e reflexão do professor. Entendemos que teoria e prática devem estar juntas, separadas apenas por questões didáticas e epistemológicas. Assim, é preciso integrar teoria e prática ao longo de todo processo de formação do professor, questionando-se continuamente sobre a articulação entre teoria e prática no contexto escolar.

Um aspecto relevante que se sobressai neste estudo é o da prática pedagógica reflexiva como ponto de partida para a construção de saberes. No início da década de

noventa presenciamos o surgimento do interesse pelo que se tem denominado “professor reflexivo”, “ensino reflexivo”. A prática docente reflexiva, como ponto de partida para a construção de saberes, implica que a reflexão, objeto de estudo da prática, é entendida como fonte de conhecimento e lócus de produção de saberes, onde a experiência ganha relevância, como parte do saber fazer, próprio da profissão docente. Em consequência, a reflexão se configura como algo muito além do que simples meio de efetivação de saberes. Para Gómez (1997), refletir a prática implica:

Imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, [...] em esquemas de pensamento mais genérico ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (GÓMEZ, 1997, p. 103).

Diante destas considerações é possível afirmar que, como atividade humana, a prática pedagógica se apresenta com dois aspectos complementares: por um lado, indica a necessidade de interferência na prática intrínseca à pessoa. Por outro lado, refletir sobre a prática é examinar, praticar a reflexão, por meio de um processo recriador, na possibilidade de construção de um novo saber. Nessa perspectiva, a reflexão se transforma em componente dinamizador da prática e propulsora para gerir mais saberes. Em consonância com esse entendimento, Pimenta (2005) considera que os saberes são construídos no cotidiano do exercício docente e se resumem na experiência e no conhecimento do saber pedagógico consolidado na ação, no qual a prática não só é objeto de reflexão, como também objeto de uma resignificação.

Desta forma, abordar práticas docentes críticas e reflexivas implica analisar as condições em que estas se desenvolvem e os efeitos das práticas adotadas, a fim de que os educadores se tornem sujeitos transformadores do seu fazer docente.

Assim sendo, consideramos significativo que ao refletir sobre a formação docente faz-se necessário analisarmos o contexto intraescolar vivenciado pelos docentes. A respeito disso, temos a questão da utilização do tempo do educador, a organização do trabalho pedagógico, a gestão de prioridades, que se entrecruzam entre as várias atribuições do trabalho docente. O educador, em seu lócus de trabalho, depara-se com uma multiplicidade de tarefas a serem desenvolvidas e de problemas a solucionar. Isto desencadeia a dispersão que vem caracterizando o contexto da profissão docente. Essa dispersão deve ser entendida como desgaste de energia e pode ser interpretada como forma de fugir da rotina e da angústia que permeia o trabalho dos professores. Em suma, a reflexão como objeto de estudo da prática docente não isenta a constatação da dificuldade para sua efetivação.

Dewey refletiu sobre a distinção entre ação reflexiva e rotineira. A primeira constituía-se em um processo que vai além da solução lógica e racional de problemas. A segunda seria conduzida pelos impulsos, pela tradição e pela autoridade. Nesse sentido, os profissionais que não refletem suas ações de forma sistemática podem continuar insistindo numa relação pedagógica mediada basicamente por procedimentos repetitivos. Para Dewey são necessárias três atitudes para a ação reflexiva: abertura intelectual, atitude de responsabilidade e sinceridade (DEWEY apud PIMENTA, 2002, p. 168).

Levando em consideração a complexidade da prática pedagógica na perspectiva de uma prática reflexiva observamos a existência de alguns limites para a sua efetivação, tanto ao nível institucional quanto epistemológico. Podemos destacar como obstáculos institucionais a questão da mecanização do trabalho pedagógico, resultante de uma aceitação acrítica da realidade e das ordens emanadas pelas autoridades; a carga de trabalho a que os professores estão submetidos, exaurindo-os a ponto de não dispor de tempo suficiente para a reflexão e o trabalho de caráter solitário, quando os momentos coletivos nas instituições de ensino são bem restritos. Quanto ao limite institucional podemos destacar a definição das políticas de ensino e dos programas de formação, nos quais têm sido pequena a participação ativa dos educadores no planejamento dessas políticas.

Conclusão

Após um processo de reflexão crítica no decorrer desse estudo, concluímos que a análise da temática da prática pedagógica crítico-reflexiva como ponto de partida para a construção de saberes e fazeres coloca em evidência a contribuição da reflexão e da crítica no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos educadores, do trabalho coletivo destes e das escolas como espaço de formação contínua, bem como para o reconhecimento do educador como investigador e produtor de conhecimento.

Esta atitude de reflexão crítica sobre sua prática de forma sistemática e objetiva, orientado por um suporte teórico-metodológico, possibilita ao educador repensar e problematizar a ação educativa que desenvolve durante as aulas, no que diz respeito a saberes, técnicas, metodologias e estratégias interativas para que, de fato, ocorra o processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos que uma prática crítico-reflexiva é fundamental na construção de saberes, visto que uma postura reflexiva é intrínseca ao trabalho docente. A prática crítico-reflexiva se apoia no diálogo, na avaliação do trabalho executado, nos espaços de formação coletiva, nos grupos de formação, na interação com as leituras e outros momentos vivenciados e experienciados no âmbito da prática escolar.

Nessa perspectiva, é fundamental possibilitar ao educador a reflexão crítica sobre sua prática, isto é, fazer da própria experiência uma importante fonte de construção de saberes e fazeres, partindo da análise de suas práticas para compreender as formas como enfrenta os problemas complexos da vida escolar, como utiliza seu conhecimento e como cria novos procedimentos e estratégias de ensinar e aprender. Essas reflexões implicam em uma condição: o educador precisa inteirar-se em sua cultura e em sua história e tornar-se consciente de ser e vir a ser no mundo. Implica, também, em fazer o professor mergulhar no mundo da sua experiência e sentimentos, em um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais, ao mesmo tempo em que deve perceber, a partir de uma compreensão teórica, o que está

se dando no mundo da objetividade. Esse movimento, para Paulo Freire (1996), expressa a necessidade de o educador assimilar os princípios que orientam a atividade docente em direção à autonomia.

Referências

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Educação libertadora e a indignação diante das injustiças

Jeane de Jesus Zanetti Garcia¹

Introdução

O presente texto foi escrito como registro do trabalho que orientou o mini-curso “Pedagogia da Indignação” no “V Simpósio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA” na UNICAMP. O Simpósio buscou promover análises e reflexões sobre as contribuições do pensamento de Paulo Freire ao debate educacional contemporâneo e a influência de suas Pedagogias nas práticas educativas escolares e não escolares. O público participante foi bastante heterogêneo, daí nossa opção de primeiramente apresentar uma síntese do livro Pedagogia da Indignação e posteriormente tecer algumas considerações como contribuição para reflexões e debates.

Ana Maria Araújo Freire, Nita², organizou o livro “Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos”, em que relata: “todos estes textos escolhidos para compor este livro Paulo demonstra sua indignação, a sua legítima raiva e sua generosidade de amar, resolvi que o título deveria corresponder a essa sua permanente atitude e inteligência perante a vida e o mundo”. Ainda na apresentação deste livro, Nita nos conclama a não considerá-la uma obra póstuma de Paulo Freire, mas a obra que celebra sua vida. A referida obra está organizada em duas partes, sendo a primeira “Cartas Pedagógicas” e a segunda “Outros Escritos”.

Primeira carta: Do espírito deste livro

Nela, Paulo Freire busca dialogar com pais e mães, colocando em destaque a questão do binômio autoridade-limite, importante no ato de educar para a liberdade, e na formação do sujeito possibilitando-o nesta interação com o mundo decidir, valorar e atuar eticamente no mundo. Recupera a importância do papel da disciplina como força motriz para a formação ética inclusive.

¹ Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Docente nos Cursos de Graduação e Pós Graduação do Centro Universitário São Camilo – São Paulo.

² Durante o texto faremos referência a Ana Maria Araújo Freire como Nita em coerência à forma carinhosa a que está referida na obra Pedagogia da Indignação. Nita foi companheira de Paulo Freire após a morte de sua primeira esposa, Elza Freire.

Escreve ainda sobre o desenvolvimento da mentalidade democrática absolutamente relevante para nós brasileiros na construção de uma sociedade mais igual que rejeita as injustiças sociais tão presentes em nossa realidade.

Segunda carta: Do direito e do dever de mudar o mundo

Nela, Paulo Freire escreveu logo no início que “mudar é difícil, mas é possível.” (2000, p. 55). Para mudar, Freire recupera a importância de ter um projeto, um sonho, uma utopia, razões pelas quais se luta. Chama-nos a atenção que a luta ideológica, política, pedagógica e ética a ser vivida cotidianamente nos diferentes espaços e nos papéis desenvolvidos pelos sujeitos que se assumem progressistas, no reconhecimento da dignidade e da diferença expressos em nossa condição de sujeitos inacabados. Fala-nos sobre a necessidade da organização dos sujeitos em torno das temáticas que ainda produzem as desigualdades, as injustiças, a impunidade. Cita o exemplo das marchas como a do Movimento dos Sem Terra e reafirma a possibilidade de mudança pela “marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível” (FREIRE, 2000, p. 61).

Terceira Carta: Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos - índio Pataxó

Nita relata que este é um dos últimos escritos de Paulo Freire, foi escrita em 21 de abril de 1997. Nesta carta, Paulo Freire demonstra toda sua indignação com o assassinato de Galdino de Jesus dos Santos, índio Pataxó, e escreve “Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda complexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços *desgentificando-se*, no ambiente em que *decreceram* em lugar de crescer” (FREIRE, 2000, p. 66, grifos do autor).

Paulo Freire nos leva a refletir sobre a necessária rigorosidade ética. Ele insiste na existência da ética do mercado, imposta pelo modelo capitalista, cuja expressão atual é

fortalecida pelo neoliberalismo globalizado, que pode nos levar ao “*todopoderosismo*”³, nos isentando dos limites da liberdade, da responsabilidade, do cuidado, coisificando a vida, priorizando o lucro e naturalizando o aumento da pobreza e da exclusão social. Conclui chamando os educadores progressistas para a construção de uma sociedade ética, intransigente na defesa do ser humano, fraterna e solidária, democrática com a valorização das diferenças. Insiste que educar na dimensão do humano só é possível a partir da ética e da justiça.

A segunda parte da obra “Pedagogia da Indignação”, denominada “Outros Escritos”, é composta por textos produzidos por Paulo Freire, em outros tempos, como um de 1996 e um de 1992, reunidos aqui por sua importância.

Descobrimento da América

Paulo Freire inicia sua reflexão sobre o descobrimento da América afirmando que “[...] o passado não se muda. Compreende-se, recusa-se, aceita-se, mas não se muda” (2000, p.73). Escreve que não há o que comemorar, pois o que houve foi uma conquista: espoliação, invasão e colonialismo e a exclusão social como legado. Freire nos chama a atenção para a construção de um sonho possível, mobilizados pela utopia e cita líderes da América Latina e América Central que durante suas vidas buscaram a concretude do sonho possível. Conclui escrevendo “O futuro é dos povos e não dos Impérios” (2000, p.61).

Alfabetização e miséria

Neste texto, Paulo Freire escreve, novamente, sobre a inexorabilidade da realidade e a certeza de que o ser humano não está determinado, o que lhe faculta falar de opções, de decisão, de liberdade e de ética. Exemplifica com uma reflexão sobre sua

³ Para Freire “todopoderosismo” é a ação isenta de qualquer limite, a liberdade virando licenciosidade, zombando de tudo e de todos.

conversa com um jovem educador popular - Danílson Pinto, numa favela de Olinda e o trabalho deste educador naquele contexto. Ao olhar para as formas de “exclusão e morte” presentes naquela realidade recupera o papel do educador progressista de reconhecer a história como possibilidade da sua atuação com o outro como sujeito de transformação, na rebeldia em face das injustiças. Insiste na necessidade do reconhecimento que a história não está determinada e que mudar é difícil, mas possível.

Faz-nos compreender que alfabetização numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana quando nos ajuda a fazer criticamente a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra” e ir dialeticamente construindo nossa vocação de “ser mais”.

Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica

98

Freire fala-nos de sua insistente forma de buscar a compreensão da prática educativa de forma crítica, jamais simplista e mecânica, visto estar impregnada de concepções de mundo e de valor. Explicita a sua compreensão da politicidade da educação, da impossibilidade de ruptura entre os conceitos e práticas da leitura e da escrita e a impossibilidade de uma prática pedagógica neutra. Escreve:

Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente “passear” sobre as palavras. Leio tanto mais e melhor quanto, interagindo-me da substantividade do que leio, me vou tornando capaz de re-escrever o lido, à minha maneira, e de escrever o por mim ainda não escrito. Não é possível dicotomizar ler de escrever. (FREIRE, 2000, p.89).

No contexto das aprendizagens, Freire aponta a necessidade de apreensão do objeto para a experiência cognitiva verdadeira, entendendo que a memorização do conhecimento se constitui no ato mesmo de sua produção. Chama a atenção para uma compreensão crítica das tecnologias, destaca aspectos positivos com as inovações. Nos alerta que a educação de adultos não deve ser tratada como uma prática neutra e apolítica. Busca enfatizar a importância de perguntas já expressas nos livros

“Pedagogia do Oprimido” e “Educação como prática da liberdade” que continuam sendo determinantes como: “O quê?”, “O para quê?”, “O em favor de quê e de quem?”, “O contra quê e contra quem?”, como possibilidade de superação de práticas pedagógicas “bancárias”.

A Alfabetização em televisão

Freire inicia este escrito lembrando-nos que tal temática nos remete a duas questões: curiosidade humana e leitura de mundo. Reafirma o homem como ser histórico-social-cultural e naturalmente curioso. Fala-nos da curiosidade ingênua que leva ao “saber de pura experiência”, do senso comum e da curiosidade epistemológica. Esta última entende nascer da criticização da curiosidade ingênua pelo rigor metodológico do objeto em questão. Entre uma e outra há diferença de qualidade e não de essência, afirma. Conclui dizendo que os educadores progressistas não podem desconhecer a televisão, que ela não é nem “um demônio que nos espreita para nos esmagar”, nem “um instrumento que nos salva”. Recomenda-nos usá-la e, sobretudo, discuti-la.

99

Educação e esperança

Nestes escritos Paulo Freire parte da certeza de que a esperança deve se fazer presente na prática educativa. Escreve que o educador progressista e esperançoso é um educador cuja prática educativa se funda na interdisciplinaridade, explicitando sua opção metodológica e epistemológica. Reafirma a condição humana como condição de incompletude e, ao mesmo tempo, consciente de ser “uma presença no mundo”, com os outros, o que implica uma responsabilidade ética de mover-se nele. Implica ainda reconhecer os condicionamentos genéticos, culturais e sociais sem, no entanto, tê-los como determinantes da nossa forma de ser e estar no mundo. Reafirma que a história não é inexorável e determinada, e como sujeitos na história podemos superar a ideologia fatalista que propõe o desaparecimento da utopia e o aniquilamento dos sonhos, como a ideologia neoliberal. Nesta concepção, da pedagogia crítica, a Educa-

ção é por si só esperançosa, ela supera a condição de treinamento e promove o resgate do sonho da utopia e da esperança.

Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho

Paulo Freire, nestes escritos, usa a representação do papel de profeta como mediador da atuação do sujeito no mundo, aquele que ao denunciar uma situação de injustiça, de exclusão é também capaz de anunciar e testemunhar possibilidades de mudança para um mundo melhor. Escreve que reconhecer estar no mundo, ler a realidade, implica em reconhecê-la como problemática e ontológica, mas, sobretudo, não determinada e passível de mudança. Tal como a realidade, como seres vivos, somos sujeitos inacabados, inconclusos, cuja consciência do inacabamento nos leva a mover-nos apoiados na leitura do mundo e das palavras. Tornamo-nos assim cada vez mais uma presença no mundo, como afirma Freire: “Seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano, histórico, não se tornasse um ser da busca.” (2000, p.120).

Neste contexto, Freire destaca alguns desafios: a superação da negação do sonho e da utopia imposta por uma ideologia neoliberal que faz proliferar no Brasil e no mundo o pragmatismo, o treinamento e uma ética baseada no capital que promove a exclusão de centena de milhares de pessoas. Lembra-nos ainda, sobre a necessidade de refutar a compreensão do futuro como inexorável e buscarmos a história como possibilidade, reafirmando que mudar é difícil, mas é possível. Destaca que em nossos dias a ética do mercado está se sobrepondo à ética universal do ser humano. A manutenção dos objetivos do mercado, do lucro e do consumo justificam a exclusão social e a “desgentificação” dos sujeitos em nossa sociedade e no mundo. Freire aponta a necessidade de um outro caminho, necessariamente uma reinvenção fora dos dogmas da economia de mercado.

Por fim, termina o ensaio dizendo da necessidade da luta contra a violência, contra o desrespeito à coisa pública e contra a mentira e falta de escrúpulo e tudo aquilo que nos impede de defender a vida e nela ser mais.

Naturalização ou Cultura: como apresentamos o mundo aos outros

Em análise ao passado recente, observa-se que a organização social brasileira a partir da década de 1990, sofreu forte influência do novo liberalismo ou neoliberalismo, onde foi possível identificar um forte apelo à diminuição dos papéis assumidos pelo Estado como promotor de políticas sociais, a valorização do livre mercado com foco no aumento do consumo e a promoção de ideologias de caráter individualista em detrimento da organização popular, dos movimentos sociais, das vivências participativas e democráticas.

Este processo provocou uma estagnação econômica e social e colocou à margem dos direitos sociais milhares de brasileiros, marcados pela exclusão pela ausência ou baixa renda, dificuldade de acesso à educação, à habitação, à saúde, ao saneamento básico e tantos outros serviços gerando uma sociedade absolutamente desigual e violenta.

A ideologia do modelo neoliberal implantado no Brasil foi determinante para desmobilizar e extinguir os movimentos sociais, aproximar as organizações políticas de diferentes posições com a proposição do fim das utopias e a despolitização da população.

Neste cenário, a presença da fome, das desigualdades, das injustiças aparece em nossa sociedade e quando apresentamos este mundo às crianças, jovens e adultos, não explicitamos que esta forma de organização social é produto da ação humana em determinado contexto histórico, então o mundo apresenta-se naturalizado.

Buscaremos então, a partir de categorias freireanas como: natureza, cultura, classe social e indignação apontar algumas reflexões que contribuam para desocultar a naturalização das injustiças, compreendendo-a como condição histórica passível de transformação.

Quando buscamos compreender o conceito de Natureza nas obras de Freire, podemos tomá-la no sentido do mundo físico, mundo cósmico, do natural, que não

é criação sua, mas ao qual confere uma significação que varia ao longo da história que se fez sem a imersão e intervenção humana.

No processo evolutivo, o homem foi se apropriando de formas de expressão, de linguagens e ferramentas que lhe permitiram intervir na natureza provocando nela transformações e, ao mesmo tempo, transformando-se. Neste percurso histórico o homem passou a ser produtor de cultura.

Assim podemos compreender que a cultura é resultado da atividade humana, produzida por diferentes sujeitos na história: homens, mulheres e crianças. Segundo Freire (1999), a produção de cultura não requer que os sujeitos sejam da classe dominante ou dominada, tenham ou não domínio da cultura letrada, mas que se sintam desafiados frente à natureza:

[...] Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, a medida que cria, recria, decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1999, p. 51).

Necessário destacar que para Freire a ação humana frente à natureza implica uma atitude crítica, questionadora, reflexiva, provocadora de mudança, sem a qual o homem está acomodado a ela, passível de não produzir novas formas de ser, estar e se relacionar com a natureza, ou seja, a postura atuante e reflexiva frente à natureza é que permite a produção cultural. De outro lado, a atuação do homem sobre a natureza implicou também novas formas de organização da vida social, a instituição de novas formas de convivência, que foram se complexificando dando origem a uma nova forma de organização social.

À medida que a sociedade evoluiu, a intervenção do homem sobre a natureza transformou-se não só em cultura, mas também em trabalho. O homem desenvolveu técnicas, valores e crenças que culminaram na divisão social do trabalho, fenômeno

que passou a organizar também a sociedade em estratos. Os grupos sociais foram aproximando-se uns dos outros conforme seus respectivos interesses e solidificando a organização social em classes: os que possuem os meios e bens de produção e os que possuem a força de trabalho.

No contexto do desenvolvimento industrial e complexificação da sociedade, surge uma nova Instituição para se responsabilizar pela educação: a escola. Com isso, há o aparecimento de novas formas de transmissão de conhecimentos, em substituição às práticas, sobretudo orais, passadas de geração em geração. A escola, instituição com normas próprias, espaços organizados e uma hierarquia de profissionais, tem como objetivo, desde seu nascimento, a adaptação do aluno às novas formas de apropriação do conhecimento e aos valores da sociedade.

Para Freire, a organização da sociedade em classes permite análises e reflexões sobre sua composição, a constatação de interesses antagônicos que se revelam pela acumulação de capital, pela condição de trabalhador ou proletário e manifestamente nos aspectos de poder, da igualdade-desigualdade e dominação-libertação. Conceitos que Freire traduz como uma relação entre opressor, aquele que busca por meio da exploração da força de trabalho apropriar-se dos bens da sociedade e oprimido, aquele que possui a força de trabalho e nas sociedades capitalistas, em geral, está destituído dos bens de produção, da sociedade e da cultura.

Neste contexto, Freire asseverou não ser possível compreender a educação como fenômeno social fora do contexto de classe social e impõe a ela, como condição, *sine qua non*, o desafio de promover a humanização e libertação dos sujeitos que se encontram oprimidos. Essa perspectiva aponta para uma diversidade de possibilidades e de opções que exige dos educadores um posicionamento ante o mundo e a educação, no sentido de explicitar a favor de quem estamos, qual projeto de sociedade defendemos e, por consequência, contra o quê e quem lutamos:

A educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. (FREIRE, 2000, p. 58).

Freire nos alerta também que uma educação libertadora é necessariamente uma educação humanizadora. A construção de uma educação humanizadora implica que educadores e educandos possam “dizer a sua palavra”, pois a palavra está constituída pelas dimensões da ação e da reflexão que possibilita a educandos e educadores construírem o diálogo propulsor da reflexão que, neste processo, conduz à superação da consciência ingênua e ao posicionamento crítico perante o mundo e a natureza, para transformá-la.

A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “*práxis*”. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho. (FREIRE, 1987, p.19).

Outro conceito fundamental na obra de Freire que destacamos é a categoria Indignação. Ela atua como provocadora de mudança, como mola propulsora da ação humana que nos ajuda a compreender que a realidade não é constituída de fatos determinados, portanto a realidade não é fruto da natureza, mas da ação dos homens no mundo, uma construção social e política, portanto, cultural.

A partir da compreensão de que a organização social é produzida por homens que ocupam diferentes lugares na estrutura social e que um pequeno grupo denominado elite detém o controle social, fundado nas relações de poder, no silenciamento imposto pelas diferentes dimensões de opressão, Freire nos propõe a Indignação como motriz para a tomada de consciência e inserção na luta contra qualquer tipo de exploração humana. O fato de nos indignarmos diante de situações de “desgentificação” nos mobiliza como sujeitos da história, a resgatar a utopia e a esperança na construção do sonho possível. Sonho que, necessariamente implica na denúncia da realidade opressora e excludente e no anúncio do “inédito viável”.

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face às quais não lhe cabe alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as “situ-

ações – limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável”. (FREIRE, 1987 p. 111).

Desta forma, o legado freireano é enfático ao afirmar que o ato educativo é um processo dialético no qual o educando constrói o conhecimento a partir do seu contexto, fundindo aprendizagem e experiência social numa aventura de aquisição da liberdade. Movimento que só é possível quando há centralidade no sujeito que vivencia, experiencia e lê o mundo, reflete sobre sua própria experiência, se indigna com as injustiças e escreve no mundo a sua história.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Contribuições freireanas para a construção do currículo crítico-emancipatório

Monica Alves Feliciano Rasoppi¹

Ilka Campos Amaral Arnholdt²

¹ Mestra em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

² Mestranda em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Introdução

O currículo apresenta-se, na atualidade, como um dos principais focos de discussão no campo da educação. A compreensão em torno do termo é complexa e importante.

Ao longo do tempo, o currículo foi compreendido de diversas formas e sua concepção se modificou e continua se modificando de acordo com o contexto social e histórico.

A concepção do currículo de forma mais tradicional ainda é uma tônica evidenciada hoje em práticas escolares em nosso país. Estudos acadêmicos apontam que, empiricamente, o currículo tradicional tem contribuído para a exclusão de milhares de crianças e jovens das camadas populares da escola.

Numa perspectiva de superação da exclusão propõe-se a implantação de um currículo crítico-emancipatório que considere as diferenças e a diversidade cultural de seus atores na escola, ou seja, equipe gestora, educadores, educandos e comunidade.

Discutir essa implementação à luz de uma concepção crítica, onde todos têm direito ao conhecimento indistintamente, nos remete a discutir o que se entende por currículo e cultura, conhecimento e currículo, e a relação entre prática e teoria.

A discussão aqui desenvolvida tem como propósito apresentar os conceitos de currículo e cultura escolar, suas implicações na aprendizagem dos educandos e fundamentalmente, daqueles pertencentes às classes menos favorecidas, público-alvo dos estudos e preocupações de Paulo Freire.

Segundo Grundy (1987, p.48),

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Entretanto de que maneira esta construção pode acontecer?

É necessário que os educadores aprofundem seus estudos na questão dos currículos tradicional e crítico a fim de iniciarem uma reflexão a respeito do tipo de concepções que têm desenvolvido em suas escolas, sobre qual conhecimento realmente importa e por qual motivo tal conhecimento é importante e não outro.

Além disso, é imprescindível promover uma formação ao professor, tanto universitária quanto contínua, que permita uma reflexão crítica acerca de seu trabalho.

Possibilitar a construção coletiva, que acontece por meio da participação e do diálogo em vários níveis, envolve os diferentes sujeitos que permeiam o ambiente escolar, bem como suas culturas. Assim, a formação deve acontecer em várias instâncias para auxiliar na reflexão crítica sobre sua prática e a valorização da unidade teoria-prática.

A formação de professores deve perpassar a reflexão sobre educação, política, sociedade, cultura, entre outros temas importantes, a fim de que o professor sintasse-se competente para decidir a respeito de seu próprio trabalho, ao mesmo tempo em que se reconheça como parte fundamental de um coletivo maior, a escola.

Currículo e cultura

Por meio de seus escritos, Paulo Freire, revelou-se um homem de princípios éticos. Lutou pela justiça social e pela solidariedade, guiou-se pelo compromisso com o próximo e foi sensível ao sofrimento de seu povo. Tudo isto nos impulsiona para anunciar uma esperança, não no sentido de “esperar”, mas de lutar, de não desistir!

A esperança, diz Feire, é uma necessidade ontológica do ser humano, pois

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desavora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. (FREIRE, 1997, p.11).

A esperança que, partindo de um sentimento de “pertencimento” em relação à construção curricular e à sua aplicação possa despertar um reconhecimento de um pertencimento efetivo e reflexivo, que auxilia no combate ao fracasso e exclusão escolar.

Freire (1997) destaca um aprendizado demasiado importante mas, ao mesmo tempo, difícil de ser feito. Refere-se ao aprendizado de que a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda o entendimento da cor de classe. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a cor da ideologia.

A multiculturalidade, para o autor, não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder acentuado de uma sobre as outras, mas antes,

[...] na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas. (FREIRE, 1997, p.156).

Nessa perspectiva, o currículo constitui-se no elemento central da ação pedagógica: torna exequível o processo ensino aprendizagem, definindo o que, para que e como ensinar. Ele é a expressão da cultura da escola, por meio da forma como é concebido e desenvolvido, com o objetivo de intervir e transformar a realidade, ou seja, a transformação social. O desafio é transformar em “multiculturalidade a diversidade cultural, por meio do diálogo crítico entre as culturas e das culturas” (FREIRE apud STRECK, 2010, p. 281).

Contribuindo com esta análise, Sacristán afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

Cultura escolar, por sua vez, é um termo central nas discussões, dos problemas atuais, daqueles que trabalham na área da educação. Envolve os desejos de como almejamos nossa escola, as nossas expectativas, ou seja, como ela deveria ser e o que a escola tem e consegue ser.

Há que se aprofundar as discussões e pensar na dimensão multicultural de currículo, ou seja, o reconhecimento das diferenças e da individualidade de cada um, a fim de elaborarmos o currículo que não se encerra e se limita na escolha de conteúdos.

É necessário então, que se pense em uma prática educativa divergente da dominante, com a participação de toda a comunidade escolar realizando, a partir de um diagnóstico, o levantamento de suas principais características, fazendo assim a opção por ações pedagógicas que considerem os dados desse diagnóstico: as crenças, os saberes, a cultura daquela comunidade. O currículo não pode ser considerado apenas como uma lista de conteúdos, projetos ou disciplinas.

Na concepção de FREIRE (2001) para que exista multiculturalidade é necessária a unidade na diversidade, a fim de que os vários grupos oprimidos possam tornar-se assertivos em sua luta coletiva contra todas as formas de opressão.

Corroborando com esta ideia, Abramowics afirma que

Hoje, início do século XXI, a concepção contemporânea de currículo é polissêmica, com diversos significados, vista como uma construção em processo. [...] Nessa concepção multifacetada o currículo é visto como uma arena, um campo de lutas que refletem as contradições, um autêntico “território contestado” onde não existe uma só cultura unitária, homogênea, dando lugar a um multiculturalismo. (2006, p. 15).

Dessa forma, para que o currículo multicultural seja elaborado há que se pensar na formação contínua dos educadores, de forma a contemplar a diversidade. Pressupõe-se que a gestão escolar seja democrática, isto é, uma gestão compartilhada com a comunidade escolar, responsável pelos problemas e valorizada pelas conquistas, como a escolha de materiais didáticos que contemplem a diversidade, a constante revisão das práticas da escola, sua organização, sua rotina, suas escolhas e o olhar crítico sobre as práticas.

Neste contexto, salientamos a questão do conhecimento e da aprendizagem.

Currículo e conhecimento

Observa-se nos escritos de Paulo Freire a valorização do respeito às diferentes culturas, às diferentes realidades quando afirma que: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 1982, p. 9).

Portanto, a construção de um currículo escolar deve ser fundamentada na experiência de vida de educandos e educandas, educadoras e educadores. Suas falas, suas necessidades, vontades juntamente com o conhecimento sistemático representam uma construção coletiva de um currículo que pertence a todos os sujeitos do processo educativo.

Em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1982), Freire destaca que o currículo não pode ser um conjunto de conteúdos a serem depositados nos alunos, caracterizando uma “educação bancária” que inviabiliza a “educação problematizadora”.

A participação na construção curricular deve revelar um processo dialógico, onde todos, educadores e educandos sejam chamados a construir este currículo em conjunto, em uma gestão democrática, que denuncia uma educação “bancária” e anuncia e defende uma educação problematizadora.

A educação numa perspectiva crítica estimula o exercício da participação e do diálogo na prática educativa, sendo a participação concebida como a partilha do poder, direito à voz e à decisão. Diálogo como elo e encontro entre os seres humanos.

Na concepção de Freire, a gestão democrática é uma das exigências para se construir uma educação de qualidade e uma das necessidades para a concretização dessa gestão é a política de reformulação curricular, tornando-a flexível, não padronizada e próxima da realidade vivida na escola.

A pedagogia de Freire (1982) não defende uma escola que esteja limitada ao ensino apenas do conteúdo, mas está atrelada ao pensar, pensar certo; uma educação que favoreça a emancipação permanente dos seres humanos, onde o currículo escolar deve ser construído para favorecer a democracia dos saberes e permitir aos

educandos, além da informação e do conhecimento científico, a valorização do conhecimento cotidiano e das culturas diversas que impulsionam a curiosidade epistemológica.

Freire propõe um modelo de escola que se apresenta, ao mesmo tempo, alegre e séria na apropriação e recriação dos conhecimentos. Escola esta, como espaço de educação popular e não apenas local de transmissão de conhecimentos sem significados para o educando. O conhecimento como algo em construção permanente, dinâmico e não como algo pronto, acabado, estático e prescrito. O educador e o educando são sujeitos que participam ativamente nessa construção.

Outro destaque importante na obra de Freire é a relação direta da historicidade com o saber e com a curiosidade epistemológica. Esta capacidade interpretativa, reflexiva e qualitativa de ver a relação da produção do conhecimento dos seres humanos com a história, parte de uma visão dialética, pois ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo. A historicidade freireana tem relação com a liberdade e com o desafio da história em reconhecer a opressão, que implica na “denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 1996, p.84).

Nesta perspectiva de educação emancipatória, propõe-se repensar o currículo como um caminho para a libertação da massa oprimida, por meio de práticas pedagógicas contextualizadas e problematizadoras, que buscam auxiliar os sujeitos do processo educativo a superarem o estado de consciência ingênua para que se tornem participativos e críticos da realidade da qual fazem parte.

Um currículo dinâmico que concebe a construção do conhecimento como um ato político, compromissado com a formação de verdadeiros cidadãos, cientes de sua incompletude na incessante busca de “ser mais”, em um movimento dialético e dialógico na busca de um mundo mais justo, fraterno, onde todos, independente de sua classe ou raça, tenham vez e voz.

Currículo e a relação entre teoria e prática

Os educadores se reeducam em suas próprias práticas crítico-reflexivas na construção e reconstrução de um currículo, em conjunto com os outros sujeitos do processo educativo.

Segundo Freire,

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer. (FREIRE, 1980, p. 17).

Nessa perspectiva, os educadores devem exercer o direito de pensar, fazer e experienciar decidindo qual é o currículo que interessa. Na acepção freireana, currículo é um termo amplo, opondo-se à compreensão restrita. É política, teoria e prática do que fazer na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço.

A práxis é um conceito básico que perpassa toda a obra de Freire. É indissociável do pensamento. Está intimamente unida aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão e docência. Pode ser entendida como a relação que se estabelece entre a teoria e a prática educativa, entre o modo de interpretar a realidade e a vida gerando um processo de ação transformadora, por meio de uma atuação consciente para modificar a realidade opressora, ou seja, pensar e agir emancipatoriamente.

A ação do homem sobre o mundo a partir da sua compreensão origina uma forma de ser intrinsecamente ligada ao pensar certo, pois, para Freire, não há “pronúncia” do mundo sem consciente ação transformadora sobre ele. Para isso, o diálogo é uma exigência existencial, humana.

Conclusão

A partir das premissas aqui apresentadas, pode-se dizer que estamos frente a um grande desafio, que impacta a educação no Brasil e Paulo Freire sempre esteve ciente disto: a necessidade e urgência de mudar a prática curricular.

As dificuldades enfrentadas pelos educadores/educadoras e por todos que fazem parte do processo educativo na construção coletiva de um currículo emancipador fazem com que estes se deparem, muitas vezes, com a desesperança provocada pelo individualismo, exclusão social e o conformismo exacerbado de uma situação instalada.

A partir das contribuições de Freire, que sempre se revelou como um autor que acredita na capacidade humana, que tem esperança em um “inédito viável”, na transitividade de uma consciência ingênua para a verdadeira consciência cidadã, participativa e crítica, pode-se ainda vislumbrar um futuro/presente onde todos sejam sujeitos fundamentais em um projeto educativo, ético e socialmente comprometido com ações transformadoras.

Uma educação verdadeiramente libertadora é permeada pelo diálogo e apoiada em um currículo construído coletivamente, que reflete o estudo da realidade local e apresenta-se significativo para toda a comunidade escolar.

Referências

- ABRAMOWICZ, Mere. **Perspectivas de abordagem do currículo no novo milênio**. Recife: Bagaço, 2006.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.
- GRUNDY, S. **Curriculum**: product or praxis. London: The Falmer Press, 1987.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- STRECK, Danilo R. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Inclusão e direitos humanos

Flavio Domingos da Silva¹

Lilian Cristina Pereira Cangussú²

*Educar não é fabricar adultos segundo um modelo,
é libertar em cada homem o que o impede de ser ele mesmo
e lhe permite realizar-se segundo seu gênio singular.*

Olivier Reboul

- ¹ Pós-Graduado em Educação Especial com Ênfase em Surdez pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Supervisor Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
- ² Mestra em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Os direitos humanos

O compromisso com a justiça social requer a aceitação de valores universalmente desejáveis, que precisam ser compartilhados – vivenciados – por todos os povos e nações e, ipso facto, exige uma permanente luta para sua extensão a um maior número de pessoas. Esses valores são incorporados a partir do reconhecimento da dignidade do ser humano e vivenciados na forma de direitos. Ou seja, a ideia de que todos os seres humanos possuem direitos naturais e inalienáveis deriva da afirmação de sua dignidade.

Esse é o fito da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH que, por meio de seus trinta artigos, convoca diferentes povos, países e culturas a agirem para promover e proteger os direitos humanos reconhecendo que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Segue expresso que, o processo histórico de reconhecimento do sujeito de direitos, fundamentado na formulação da dignidade do ser humano, se materializa na conjugação dos valores de liberdade e de igualdade. Assim, impulsionada por essa intuição, a Declaração constitui-se como norma comum a ser alcançada por todos os povos do mundo.

Por certo que nos limites de cada território, entendido como espaço de mediação política, econômica e cultural, os valores perfilhados na DUDH vão se inscrever na “... confluência democrática entre os direitos e liberdades individuais e os deveres para com a comunidade em que se vive” (ARAÚJO, 2001, p. 12). Contudo, apesar deste limitador à sua universalização, é cediça sua importância para o contexto brasileiro que desde a colonização é fortemente marcado por desigualdades.

A DUDH afirma o direito à vida e à liberdade, o direito à educação e ao trabalho, à liberdade de opinião e de expressão. Desse modo, engloba os direitos fundamentais; os direitos civis e políticos e os direitos econômicos, sociais e culturais; de forma a compor:

[...] um conjunto orgânico de direitos que são indivisíveis, indissociáveis e interdependentes. Indivisíveis porque não se pode contemplá-los pela me-

tade, pois não há direitos incompletos; indissociáveis porque um direito não se sustenta sem o outro; interdependentes porque não se pode opô-los; um exige a efetivação do outro. (ARAÚJO, 2001, p. 27).

É a partir dessa forte inspiração consagrada à dignidade humana que a DUDH conclama, por meio da educação e do ensino, a promoção e o respeito aos direitos e liberdades. Neste sentido, a DUDH considera a educação como fundamento da justiça social e no seu artigo XXVI estabelece:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função de seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais e religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Assumir a educação como direito humano natural e inalienável é intervir para que não haja nenhum tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais, bem como, atuar na melhoria de seus procedimentos pedagógicos para que as crianças, jovens e adultos alcancem e mantenham um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem.

Para sucesso de tal empenho e da almejada justiça social não se pode deixar de lado grupos de indivíduos que historicamente sempre foram vítimas das desigualdades determinadas pelo modo como foram construídas as condições de existência no território, sobretudo os que apresentam qualquer tipo de deficiência³. Desse modo, no

3 O Decreto Federal nº 3.956 / 2001 define deficiência como “... restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

âmbito do território, é necessária a adoção de medidas para eliminar todas as formas de discriminação baseadas na deficiência. É preciso que se garanta a todos o:

[...] acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p. 8).

Com efeito, a construção da igualdade na diversidade é condição para a realização dos direitos humanos uma vez que, os direitos são historicamente construídos e plenamente vividos somente e quando os indivíduos são respeitados em suas peculiaridades e particularidades. Portanto, a harmonização igualdade-diferença deve impulsionar ações de cidadania para a construção de contextos sociais inclusivos.

Valores da inclusão

É assim que, fundamentado nos direitos humanos, o paradigma da inclusão defende que todas as pessoas devem ter acesso aos bens e serviços que são resultantes do desenvolvimento econômico e social e, desta forma, propõe que as instituições que formam o território – escolas, empresas, espaços urbanos, serviços sociais e de saúde, etc. – sejam modificadas com vistas a atender a necessidade das pessoas. Sasaki (2005, p. 21) afirma que:

[...] a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantenham afastadas aquelas que foram excluídos.

Então, para atender à necessidade de oferecer igualdade de condições e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços para todos os cidadãos e grupos sociais, independentemente da condição física, intelectual, sensorial, cultural, social e econômica, a sociedade precisa passar permanentemente por modificações nos seus diversos ambientes físicos (espaços internos e externos) e nos recursos materiais (equi-

pamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transporte), a fim de assegurar os direitos de todos seus membros.

Uma das primeiras instituições a rever seus objetivos para atender a proposta inclusiva foi a escola. Ao analisar a história do atendimento educacional à pessoa com deficiência, Sassaki identifica quatro fases que sustentaram diferentes abordagens na prática educativa:

Fase da exclusão: Nesta fase, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava estas pessoas...

Fase da segregação institucional: Excluídas da sociedade e da família, pessoas deficientes eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade de atenção recebida.

Fase da integração: Esta fase viu surgirem às classes especiais dentro das escolas comuns, o que aconteceu não por motivos humanitários e sim para garantir que as crianças deficientes não “interferissem no ensino”...

Fase da inclusão: Países desenvolvidos, como os EUA, o Canadá, assim como a Espanha e a Itália, foram os pioneiros na implantação de classes inclusivas e de escolas inclusivas. (SASSAKI, 1997, p. 112-113)

A atenção educacional às pessoas com deficiências passou por significativas mudanças, decorrentes de movimentos de defesa dos direitos das minorias e o respeito à diversidade. Em março de 1990, a Organização das Nações Unidas – ONU promoveu a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em Jomtien, Tailândia, na qual foi proclamada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que trata sobre as necessidades básicas de aprendizagem e conclui que a humanidade conseguiu reunir os recursos necessários para a promoção da educação básica para todos. Em vista disso, é necessária a construção de sistemas educacionais inclusivos, onde não deve ter nenhum tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

Em 1994, na Cidade de Salamanca – Espanha, teve lugar a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade” que aprovou o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”. Esta Declaração amplia o conceito do que era tratado como necessidades educacionais especiais e reconhece como seu demandante todas as crianças que, independente do motivo, não estejam conseguindo se beneficiar da pessoas; aborda a necessidade e urgência de providências para promover a educação de todas as crianças, jovens e adultos no sistema regular de ensino.

Fruto de movimentos pela democratização do acesso à educação, esse reconhecimento em sua abordagem, acolhida na dimensão ética, estabelece uma nova concepção do que era chamado de necessidades educacionais especiais e, consequentemente, cria algumas dificuldades na legitimação das práticas educativas historicamente sustentadas pela separação entre ensino regular e ensino especial.

O propósito da educação inclusiva inaugura um novo paradigma de conduta coletiva, onde a sociedade, assumindo a diversidade humana e, portanto, a singularidade dos indivíduos, qualifica-se coletivamente para atuar no desenvolvimento educativo das pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Como instituição, a escola se responsabiliza pela garantia dos recursos necessários ao desenvolvimento acadêmico efetivo de todos os alunos, e a educação, como processo, constitui-se em condição para a modificação da sociedade. É por meio deste entendimento que as escolas regulares devem modificar-se, adotando uma orientação inclusiva para desenvolver uma pedagogia a partir das características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas de cada criança.

Educação Inclusiva

Em sua dimensão prática, uma política educacional inclusiva deve garantir que a educação de pessoas com deficiência seja uma parte integrante do planejamento educacional, do desenvolvimento do currículo e da organização escolar. Silva Santos apud Magalhães (2011, p. 109) afirma:

[...] um modelo de educação, ao se propor inclusivo, diante de uma escola, historicamente excludente, precisa sofrer para além de reformas e alegorias, transformações que atinjam as concepções, crenças e valores associados à deficiência, as representações relacionadas à função social da escola, as compreensões sobre os processos de ensinar e aprender, o projeto pedagógico e a proposta curricular, a organização do trabalho pedagógico, o modelo de gestão e os mecanismos de participação na escola.

Por sua vez, o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os alunos exige que a escola – espaço de construção de conhecimento – reelabore suas práticas, pois, no âmbito educacional, as deficiências são sentidas a partir da maior ou menor capacidade em proporcionar as respostas educacionais que elas requerem. Deduz-se então, que o território da escola tem que passar por transformações profundas, não basta reconhecer o dever da matrícula e o provimento dos recursos necessários ao atendimento de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, a perspectiva inclusiva requer a mudança de concepções e o empenho de todas as pessoas envolvidas direta e indiretamente com a educação, os direitos humanos e a justiça social.

A educação inclusiva, portanto, se distancia da simples adaptação ao mecanismo de ensinar e aprender, ou seja, de ajustar o aluno aos procedimentos pedagógicos em vigor. Ela precisa ser “encampada como filosofia, cuja compreensão passa pelos fins da educação, da escola e da pedagogia...” (SANTOS apud MAGALHÃES, 2011, p. 109). Trata-se, não de um método de educação, e sim de uma forma de garantir que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas de modo que estejam juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Considerações finais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma alguns valores que pretendem fortalecer o ideário do respeito e da democracia com a efetividade dos direitos de todos e de cada um de nós. Esse enunciado fundamenta-se na dignidade da pessoa humana, na valorização e no reconhecimento da diversidade como inerente à constituição da sociedade.

Ao afirmar o direito de todos, impõe significativas mudanças para a sociedade, que, por sua vez, ao passar por movimentos democratizantes, incorpora os elementos do paradigma inclusivo demandando a construção de contextos sociais inclusivos. Neste sentido, é preciso uma incitação para que o território se modifique no que diz respeito aos espaços físicos, recursos materiais e práticas sociais, a fim de garantir às pessoas com deficiência o acesso a todo e qualquer recurso da comunidade.

Particularmente no contexto escolar, um dos principais espaços de convivência social do ser humano, é necessária a vivência de práticas que englobem o reconhecimento dos direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais. Estratégias que oportunizem o acesso ao currículo comum a todos os alunos, eliminando obstáculos para a aprendizagem, precisam ser estimuladas. Novas formas de convivência baseadas no respeito às diferenças e na solidariedade devem ser construídas. A consciência cidadã deve ocupar o núcleo de seu Projeto Político-Pedagógico.

A efetivação de uma sociedade inclusiva se inscreve na compreensão das relações no âmbito do território e na luta para garantir a todos seus cidadãos o acesso aos recursos que lhe cabem por direito.

De fato, o território é o espaço da convivência social, onde os sujeitos moram, trabalham, estudam, têm acesso a bens e serviços e à cultura. Portanto, no território se concretizam os projetos individuais e coletivos, é o lugar da vivência e da educação em direitos humanos, onde os valores da inclusão impulsionam a justiça social.

Referências

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio Groppa. **Os Direitos Humanos na sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1948. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

_____. **Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

_____. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1998. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

REBOUL, Oliver. **A Filosofia da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Inclusão: o paradigma do século 21. **INCLUSÃO**: Revista da Educação Especial, Brasília, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

Cultura funkeira, adolescentes e currículo

Denis Ricardo Bezzerra¹

¹ Mestre em Ciências pelo Programa Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



Introdução

Este artigo versará, principalmente, sobre questões latentes na educação em áreas marcadas por vulnerabilidades sociais: cultura funkeira, adolescentes e currículo. Mas outros temas também são abordados, como construção sociocultural e o consumismo dos adolescentes. Aqui teremos, ainda, a inclusão do debate sobre a abordagem do tema no currículo das Escolas Municipais como instrumento de aproximação professor/aluno por meio da cultura.

Na apresentação do Programa das Orientações Curriculares (2007 - 2012) para o Ensino Fundamental II, da Secretaria Municipal de Educação - SME, da Prefeitura da Cidade de São Paulo, vê-se claramente seu objetivo que é subsidiar “as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental [...]” (SÃO PAULO, 2007, p.10). O documento também expõe que será por meio do aprofundamento do debate sobre aquilo que é relevante ao que os estudantes aprendam na escola que promoverá a “inserção social e cultural dos indivíduos”. O texto mostra a convicção “de que é possível e desejável construir uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivências democráticas e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos” (SÃO PAULO, 2007, p.11).

A atual gestão (2013 a 2016) da SME objetiva avançar nas proposições curriculares, com um olhar diferenciado para a inovação curricular como forma de “romper com as estruturas curriculares compartmentadas em disciplinas e de dar um formato mais ágil e participativo ao trabalho de professores e educadores” e, ainda, “escapar dos enquadramentos meramente disciplinares”. Sua atenção maior é voltada para “a participação do aluno no seu processo de produzir fatos sociais, de trocar informações, de divulgar, enfim, de construir e compartilhar conhecimento” (SÃO PAULO, 2014, p.82). A relevância deste artigo se dá com a intenção maior de evidenciar a cultura funkeira e os adolescentes funkeiros para que professores e gestores possam se aproximar ainda mais da realidade vivida cotidianamente por seus alunos. Assim, se apropriando do território no qual estão presentes todos os dias, acredita-se que estarão conhecendo melhor as culturas que permeiam os muros das escolas.

O artigo está organizado em três subtítulos e uma conclusão, sendo: “A adolescência e o desenvolvimento biopsicossocial dos adolescentes”; “Você é o que você ouve: a importância da música como identificação de grupos”; “Uma questão de estilo: a busca da identidade cultural dos jovens da periferia através do funk”. Cada um deles pretendeu, respectivamente, definir o entendimento sobre os adolescentes, expondo os processos biológicos e sociais aos quais estes estão submetidos durante o processo de “adolescer”², ressaltando também as influências e a importância da cultura na formação humana. Algumas características dos adolescentes como o consumismo, a relação deles com a música e, conseqüentemente, seus agrupamentos são temas que remeterão à conclusão do artigo no que diz respeito à identificação dos adolescentes da periferia com o funk.

Algumas questões como: o que é e o que representa o funk de ostentação para nosso público adolescente? Em uma sociedade onde a palavra de ordem é: “você é o que você consome”, quais os riscos de viverem em um ambiente marcado pelas vulnerabilidades sociais? O artigo tem a intenção de provocar reflexões sobre estas e outras questões que surgirão ao longo do texto.

A adolescência e o desenvolvimento biopsicossocial dos adolescentes

A adolescência é época de intensas e profundas mudanças bio, psico e sociológicas, ou seja, biopsicossociais, como definem os especialistas em adolescência. Fase que pode ou não ser evidenciada pela conhecida “rebeldia” dos jovens em demonstrar para o mundo a busca pela sua identidade. Período também marcado por eles estarem saindo de uma dependência total, possivelmente com horários, lugares e regras definidas, para uma dependência relativa, tentando assim buscar a sua in-

² Nas rodas de debates de orientação da minha dissertação de mestrado, quando nos encontrávamos, Sylvia, Karla e eu, usávamos com frequência esta palavra para nos remeter a todas as transformações que o ser humano passa durante o período marcado entre o final da sua infância e sua adultez, ou seja, a adolescência.

dependência e a autonomia característica da vida adulta. Logo, no processo de desenvolvimento sociocultural a adolescência pode ser considerada como um período de vulnerabilidades (VITALLE, 2011).

Ela pode ser classificada em três tipos/fases inicial, média e tardia. Sendo a primeira caracterizada pela aproximação com a família, seus costumes, conselhos e regras. No período conhecido como adolescência média, esses valores familiares são negados, pois ele se enxerga como diferente do seu grupo familiar, precisa de seus pares, logo, identifica-se com grupos de amigos ou tribos urbanas, ou seja, um núcleo de amizades que o acolha dando o acalento necessário para sua negação familiar e, ainda, que proporcione a incrível sensação do “eu tudo posso”.

Os vínculos amorosos e afetivos são delineados, os jogos sexuais onde o grupo dá o seu aval mostram a importância dos pares neste período da vida, embora esses vínculos tendam a ser efêmeros, pois na adolescência média há preocupação com a aquisição de suas próprias experiências. Na fase madura ou tardia, o adolescente já se mostra disponível para estabelecer vínculos mais duradouros (VITALLE, 2011).

Biologicamente, o adolescente apresenta desenvolvimento de áreas cerebrais, responsáveis pelo seu comportamento. Configura-se uma complexa construção que engloba habilidades cognitivas de antecipação, planejamento estratégico, flexibilidade cognitiva, autorregulação e comportamentos dirigidos a metas. Áreas cerebrais específicas relacionam-se com o controle e aprendizado motor, manutenção do equilíbrio e da postura corporal, com a música, as matemáticas e as habilidades sociais avançadas.

As relações de gênero terão papel importante no desenvolvimento das funções executivas, ou seja, aquelas capacidades que possibilitam o engajar-se com sucesso em um comportamento com propósito, independência e autonomia. Surgem algumas diferenças no desenvolvimento de meninas e meninos durante a adolescência, por exemplo, as meninas se destacando com melhor fluência verbal e os meninos sendo menos inibidos que as meninas, os meninos sendo muito mais impulsivos, de modo geral, do que as meninas (STYNE; GRUMBACH, 2008).

Não se deve perder de vista a importância da interação das influências culturais e das relações sociais no desenvolvimento humano, pois não há um corpo desprovido

ou separado do intelecto. As interações, o meio e os estímulos sociais vão constituindo o desenvolvimento do ser humano, ou seja, como ele vê, lê e interage com o mundo biológico e cultural constituintes do desenvolvimento humano, por meio de uma relação complexa, em que apenas o nascimento biológico de cada um não dá conta da emergência das suas funções definidoras, e o tamanho do genoma e o número de pares de bases não dão conta da diversidade das formas de vida (VIGOTSKI, 2000). No meio sociocultural criado pelo homem é possível produzir suas próprias condições de existência, influenciando sua própria estrutura genética ao longo do tempo.

A influência da cultura será a linha mestra dos desenvolvimentos cognitivos do ser humano durante toda a vida. Na adolescência algumas especificidades do desenvolvimento biológico afloram, como a região do cérebro responsável, entre outros fatores, pelo comportamento. Isso vai ao encontro de um momento muito importante na vida dos adolescentes: a constituição de sua identidade sociocultural. E os grupos, as tribos, as galeras serão fundamentais para sua composição. A aqui o funk terá terreno fértil para semear suas ideias e colher seus frutos por meio dos adolescentes que vivem nas periferias.

Você é o que você ouve: a presença da música na identificação de grupos

Há, na adolescência, a busca pela representação e identificação do ser. As inúmeras práticas que constituem e são constituídas nos universos culturais juvenis contemporâneos, em especial nas “tribos urbanas”, são formadas por cenários perfeitos que, por meio de práticas, símbolos e rituais, acalentam a busca incessante dos adolescentes ao pertencimento.

A juventude vem acompanhada de uma presença marcante: as tecnologias. Os jovens em nossa contemporaneidade, independente da sua classe social, mantém íntimo relacionamento com um leque tecnológico cada vez maior. iPhones, MP3, Bluetooth, conectividade em tempo integral à internet e, conseqüentemente, as redes

sociais são apenas alguns exemplos que evidenciam a voracidade pelo consumo das comunicações desta juventude.

Aparelhos cada vez menores e com capacidade de armazenamento cada vez maior vão se tornando pequenos apêndices aos corpos juvenis e se misturando com suas necessidades de identificação. Fazem das músicas baixadas, repassadas através de Bluetooth, companheiras diárias e um importante símbolo cultural que identifica, reúne e constrói a identidade dos jovens:

Nos últimos anos, e de forma cada vez mais intensa, jovens lançam mão da dimensão simbólica como a principal e mais visível forma de comunicação, expressa nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o corpo e seu visual têm sido os mediadores que articulam grupos que se agregam para produzir um som, dançar, trocar ideias, postar-se diante do mundo, alguns deles com projetos de intervenção social. O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, assumem papel de protagonistas. A música é a atividade que mais os envolve e os mobiliza. (DAYRELL, 2005, p.15).

Olhando, mesmo que superficialmente, para um grupo de jovens, veremos algumas características que os identificam: roupas pretas ou coloridas, bonés, marcas de roupas, tênis, maquiagem etc., que podem variar de acordo com o poder de consumo de cada um no grupo. O que é quase sempre invariável é a música que os identificam, pois pode variar a preferência por um grupo/banda, mais lenta ou mais rápida, mas o estilo musical dificilmente será diferente entre os membros de um determinado grupo de jovens. Essa identificação musical é vital para as marcações das diferenças, dos que pertencem e dos que não pertencem ao grupo. Isso significa importante demarcação de território, ou seja, criação de uma identidade. Estas demarcações e distinções afirmam e reafirmam a todo o momento relações de poder e pertencimento, necessidades evidentes no desenvolvimento dos adolescentes. Veremos a seguir o caso do funk que deixou de ser apenas um estilo musical tornando-se também um estilo visual e estético.

Uma questão de estilo: a busca da identidade cultural dos jovens da periferia através do funk

É significativa a compreensão da música e das relações sociais que ocorrem em seu entorno como uma esfera que, de alguma forma, responde aos anseios juvenis de encontrar um sentido para a vida, preenchendo o que não se domina. Para muitos, “na arte é possível encontrar salvação”. (DAYRELL, 2005, p.36).

Os estilos são “manifestações simbólicas das culturas juvenis, expressas em um conjunto mais ou menos coerente de elementos materiais e imateriais o que os jovens consideram representativos da sua identidade individual e coletiva” (DAYRELL, 2005, p.41).

Pode-se entender o funk como um elemento entre a inclusão e a exclusão, uma vez que promove “de certo modo, através de seus estilos de vida e da experiência social que os grupos realizam uma política que busca traçar novas fronteiras socioculturais e espaciais” (HERSCHMANN, 2000, p. 212). As tensões, a miséria, as violências sofridas pela população de locais marcados por vulnerabilidades sociais são representações marcantes que constituem suas músicas que também falam de amor, sexo, religião, amizade, etc.

Ao contrário do que se poderia imaginar, à medida que o funk e o hip hop foram se expandindo e ganhando um novo contorno sociopolítico e econômico, não perderam força como espaço de re-significação dos jovens das periferias e favelas das cidades. Tanto o funk quanto o hip hop parecem oferecer-se a uma “negociação”, parecem não exprimir uma identidade cultural particular – apesar de o referencial de cor ser muito importante. Seu princípio estético permite expressar uma experiência cultural heterogênea, a “negociação de identidades culturais mistas, híbridas ou transnacionais”. (HERSCHMANN, 2000, p.222).

De modo geral, as letras das músicas retratam comportamentos como união, fidelidade, integração social e também violência, sexo e relações de gênero, ou seja, temáticas advindas do cotidiano desses jovens. Outra abordagem presente nos funks,

principalmente no “funk paulista”, ou como é conhecido entre os adolescentes “funk de ostentação”, são as letras sobre o consumo. Músicas que falam sobre os “kits”, uma espécie de “pacote estético” composto por peças de roupas, tênis e acessórios de marcas conceituadas que identificam o jovem funkeiro. Assim como as marcas preferidas das bebidas, motos, carros e até de armas.

O funk retrata as dores e as ausências da periferia e também explicita os desejos e as demandas de consumo destes sujeitos sociais. O jovem funkeiro tenta se mostrar para a sociedade em seus “kits” não como um favelado, mas como um “play-boy”. Desta forma, suas chances de ser valorizado e melhor reconhecido aumentam e, conseqüentemente, os territórios se ampliam, como o acesso aos shopping centers, conferindo-lhes também status.

Sem isso são invisíveis. A obra “Cabeça de porco”, escrita em parceria entre o rapper carioca Mv Bill, seu empresário Celso Athaíde e o ex-secretário de segurança pública do Rio de Janeiro, José Eduardo Soares, relata o dia a dia de meninos que trabalham para o tráfico em variadas localidades do país. Uma das impressionantes reflexões de Soares é sobre a invisibilidade social dos meninos da periferia que, infelizmente, muitas vezes são apenas vistos quando estão apontando um revólver para dentro de um carro em um semáforo qualquer de uma metrópole (ATHAÍDE; BILL; SOARES, 2005).

Outra reflexão do sociólogo é sobre as necessidades consumistas dos adolescentes, pois estamos inseridos em uma sociedade onde o consumo é a ordem diária: você é o que você consome. Há a necessidade quase que vital de identificação e pertencimento social dos adolescentes. Nas periferias isso não é diferente. Muitas vezes o caminho trilhado para dar conta desta voracidade consumista é traçado de forma tortuosa e violenta através do tráfico de drogas ou dos assaltos. Aqueles adolescentes sabem que, apesar de efêmero e altamente perigoso, este é o caminho do poder que tanto almejam e que os levará a um novo status, que lhes garantirá o prestígio com o sexo oposto, o respeito dos amigos e, em alguns casos, a sobrevivência mais digna de suas famílias (ATHAÍDE; BILL; SOARES, 2005).

Por fim, o funk e toda a cultura que o envolve garante a muitos adolescentes da periferia autonomia e individualidade, em uma metrópole complexa e em constan-

te mutação, em uma sociedade cada vez mais descartável. Identifica e estiliza jovens através da música e ainda “articula pertencimentos, saberes, valores e sensibilidades” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 99).

Conclusão

Como visto, foi explanada a constituição da adolescência, com suas fases, as características do período e as mudanças biopsicossociais vivenciadas pelos adolescentes. Vimos a importância que a cultura tem no preenchimento da lacuna da identidade deste público e que a cultura funkeira cumpre um importante papel na identificação dos adolescentes no caminho que os levará à adultez.

A cultura funkeira está inserida e faz parte da cultura escolar de escolas que estão, principalmente, nas periferias de São Paulo. A importância da abordagem deste tema se faz necessária para aproximar gestores e professores desta cultura que envolve tantos alunos da Rede Pública Municipal de São Paulo.

Na órbita do funk estão outros temas como cultura juvenil, identidade e consumo e estes, por sua vez, levam a outros como envolvimento com o narcotráfico, drogas e violência. E todos eles têm como protagonistas adolescentes que vivem em regiões marcadas por vulnerabilidades sociais, infelizmente realidades presentes nas escolas e no cotidiano de muitos jovens do Município de São Paulo. Questões que precisam ser problematizadas em cada Unidade Educacional.

Tudo isso torna a cultura funkeira, no cotidiano escolar, um tema iminente a ser abordado e problematizado nas escolas para que possamos nos aproximar e compreender melhor o público com o qual trabalhamos. Os bondes (organizações de adolescentes em grupos), os rolezinhos, a ostentação, a minimização da mulher e a violência contra elas contida nas letras das músicas são problemas e vulnerabilidades sociais da contemporaneidade que muitas vezes chegam ao conhecimento de gestores e professores apenas através do “filtro” das mídias, desconsiderando, muitas vezes, as respostas que estão ao seu lado, como as dos alunos com quem convivemos diariamente. Tais abordagens curriculares se fazem necessárias para a promoção da construção de uma

educação não só de qualidade, mas que integre diferentes culturas, inclusive as dos estudantes. Tudo isso em prol de uma “relação entre professores e alunos que permita, mutuamente, conhecer, respeitar, orientar, ensinar e aprender” (SÃO PAULO, 2007, p.12).

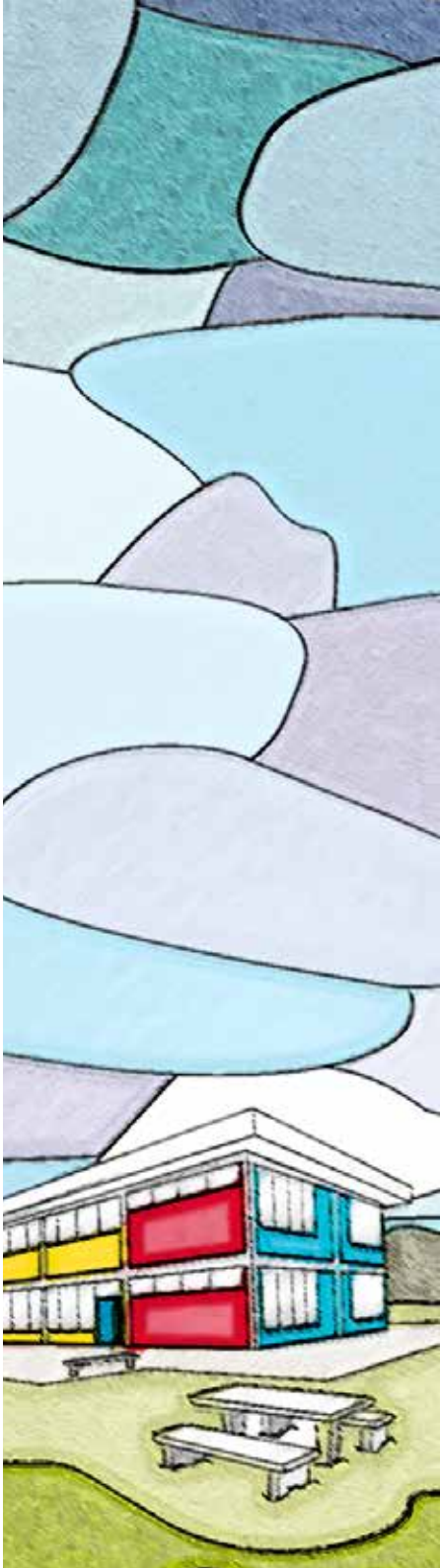
Referências

- ATHAÍDE, C., BILL, M.V., SOARES, L.E. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- BORELLI, S. H. S., ROCHA, R. M., OLIVEIRA, R. C. A. **Jovens na cena metropolitana: percepções, narrativas e modos de comunicação**. São Paulo: Paulinas, 2009.
- DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- HERSCHMANN, M. **O funk e o hip hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: História**. São Paulo: SME / DOT, 2007.
- 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.
- STYNE, D. M.; GRUMBACH, M. M. Puberty: ontogeny, neuroendocrinology, physiology, and disorders. In: KRONENBERG, H. M.; MELMED, S.; POLONSKY, K. S.; LARSEN, P. R. **Williams Textbook of Endocrinology**. Philadelphia: Elsevier Saunders, 2008.
- VITALLE, M. S. S. Vulnerabilidade e risco na adolescência. In: SILVA, E. A. da, MICHELI, D. de. **Adolescência, uso e abuso de drogas: uma visão integrativa**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2011. p. 51-69.
- VIGOTSKI, L. V. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização Michael Cole. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Supervisão Escolar: as práticas institucionais como lugar de intervenção

Julio Gomes Almeida¹

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, Supervisor Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



Este artigo apresenta uma reflexão sobre a atuação do supervisor escolar na Rede Pública de Educação do Município de São Paulo. Partiu-se da discussão de um grupo de estudo e pesquisa formado por professores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares preocupados em adequar suas ações às necessidades das escolas onde atuam. O grupo está vinculado à Linha de Pesquisa Sujeitos, Formação e Aprendizagem do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. Articula-se com uma pesquisa mais ampla, por meio da qual se investiga a formação de educadores em contextos organizacionais. Neste grupo, além de dados dessa pesquisa, discutem-se questões que vêm incomodando seus participantes no trabalho educacional. Uma das questões que emergiu nas discussões foi a possibilidade de intervenção do supervisor escolar nas práticas institucionais que organizam o cotidiano das escolas.

A referida pesquisa vem sendo desenvolvida desde 2008, em algumas escolas da Rede Pública Municipal situadas na periferia da cidade, mais especificamente, na região de São Mateus. Trata-se de uma pesquisa ampla, que aborda diversos aspectos do trabalho educacional no sistema estudado. No seu desenvolvimento, vem sendo adotada como metodologia a abordagem qualitativa de cunho fenomenológico. A elaboração da pesquisa contempla, além de procedimentos de natureza bibliográfica e documental, trabalho de campo orientado pelos princípios da pesquisa-intervenção.

O termo “práticas escolares” refere-se à maneira pela qual as escolas vivenciam o conjunto de normas internas e externas que organizam o seu trabalho. Neste sentido, consideram-se os aspectos informais da cultura escolar, buscando evidenciar dentro daquilo que está formalmente definido, o que efetivamente acontece. Parte-se de um pressuposto segundo o qual o supervisor escolar pode exercer papel importante na maneira como as escolas vivenciam este conjunto de normas internas e externas que organizam seu trabalho cotidiano.

Uma constatação que, de início, é possível fazer sobre o trabalho do supervisor é que ele tem sido muito questionado, na medida em que não há uma definição clara e aceita do seu papel e, em muitos casos, sua atuação se dá de forma desarticulada, conforme as demandas específicas das escolas que supervisiona e as concepções e crenças de cada um. Essa falta de definição tem encaminhado a atuação de muitos

supervisores para as questões burocráticas da vida escolar, o que evita problemas políticos para o sistema, administrativos para a Unidade Educacional e funcionais para o próprio supervisor.

Mas será que o supervisor escolar não poderia fugir ao estilo clássico de supervisionar e tornar-se um dos sujeitos importantes no trabalho da escola? Em que medida este profissional pode intervir nas práticas escolares, na perspectiva de que tal intervenção possibilite que seu trabalho ocorra de forma cada vez mais contextualizada? Que contribuição o supervisor escolar pode oferecer para a organização de um currículo que articule as demandas do território com as perspectivas globais?

No Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, os supervisores escolares são lotados nas Diretorias Regionais de Educação, órgão de linha responsável pela condução dos objetivos do Sistema na região. Eles ocupam, neste âmbito do Sistema Educacional, a posição tradicionalmente definida na teoria da administração como staff, isto é, prestam serviços especializados ao órgão onde estão lotados e às escolas vinculadas a este órgão, em forma de recomendações, orientações, conselhos etc., para que tais órgãos possam desempenhar bem suas atividades. Para isso, cada supervisor acompanha um determinado número de escolas, organizadas em polos, conforme critérios definidos, em alguns casos pela equipe de supervisão, em outros, pelo Diretor Regional de Educação. Os serviços do supervisor escolar não podem ser impostos, mas apenas oferecidos, considerando que ele não possui autoridade de comando, própria da autoridade que está no topo da organização. Mesmo assim, é possível observar que suas recomendações, orientações e conselhos são geralmente acatados. Além de ser formada por servidores com vasta experiência, a supervisão é o único setor da Diretoria composto por profissionais cujos cargos pertencem à carreira do magistério, os demais setores são formados por pessoas indicadas pelo Diretor Regional e, mesmo quando são professores, enquanto estiverem designados para aquela função deixam de fazer parte da carreira. Apesar desta condição, ou talvez em função dela, nas sucessivas administrações, a supervisão não tem sido um setor valorizado como mostra o seguinte fragmento de texto:

O supervisor, teoricamente, ele é uma pessoa bem formada. Ele já foi professor muitos anos, ele estudou muito pedagogia e, de repente, ele está

numa função, hoje, que ele ou vai cuidar de apuração preliminar ou ele vai acompanhar para verificar na escola se aquilo está sendo implementado ou não. Até porque se ele não fizer esta parte mais técnica, ele acaba tendo que responder depois para o sistema e pro administrativo. (Carlos, supervisor, citado por SALMASO, 2011, p. 90).

A relação do Supervisor com cada uma de suas escolas se dá por meio de visitas de rotina ou visitas específicas para intervir em situações relacionadas ao trabalho da escola. O trabalho da escola tradicionalmente foi composto pelas atividades fins, isto é, aquelas atividades voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, e as atividades meio, ou seja, aquelas atividades necessárias para a boa realização da atividade fim. Ultimamente, as escolas têm recebido demandas relacionadas aos programas sociais como “Entrega de uniforme”, “Leve leite”, “Bolsa família”, etc. Embora a Diretoria conte com funcionários que acompanham esses programas, as situações que fogem do controle são encaminhadas para o supervisor. Em muitas situações, o supervisor acaba sendo absorvido por problemas relacionados à gestão destes programas na escola, pois não raro, geram conflitos que interferem de forma negativa no trabalho escolar.

Em contextos deste tipo, o desenvolvimento de uma ação supervisora que ajude as escolas a promoverem situações voltadas para a melhoria das suas relações internas e externas tem se tornado uma necessidade cada vez maior. Neste sentido, pode ser importante a contribuição do supervisor no processo de construção de um projeto pedagógico que reforce a autonomia da escola. Contudo, essa realidade é ainda muito distante, na medida em que parece haver uma incompatibilidade entre aqueles que decidem as políticas públicas e aqueles que acompanham a sua implementação. Tal incompatibilidade parece relacionar-se com o próprio contexto no qual o cargo de supervisor escolar foi consolidado na Rede Municipal. Tomando como marco dessa consolidação o primeiro concurso para provimento do cargo em caráter efetivo, é possível observar que este se deu em um contexto de muita pressão dos movimentos sociais pela redemocratização do país. Tratou-se de um tempo em que, no Brasil, se tinha um inimigo comum, e no combate a esse inimigo, diferenças políticas e concepções pedagógicas foram deixadas de lado. Parece importante destacar o momento

histórico em que supervisão escolar se consolida no sistema público municipal, uma vez que a reflexão sobre esse momento pode fornecer pistas para a compreensão da incompatibilidade que parece haver entre a supervisão e o Sistema.

A supervisão escolar como profissão tem uma história relativamente recente. Saviani (2003) localiza a década de 1920, com o surgimento dos profissionais da educação, como momento da consolidação da profissão de supervisor escolar. Já a ideia de supervisão é bem mais antiga e o mesmo autor identifica a sua explicitação na “Rácio Studiorum” promulgada em 1599 pela Companhia de Jesus. Segundo ele, é por meio da ideia de supervisão que se dá a mediação entre a função de supervisionar e a profissão de supervisor. Tal ideia surge quando a função de supervisionar é destacada das demais funções educativas e permite o esboço da ideia de supervisão. É graças à possibilidade de representação mental da função supervisora que se criam as condições para que a ação supervisora seja colocada como profissão, conforme se observa no trecho seguinte:

Com efeito, para que uma função seja organizada como profissão é preciso que ela seja destacada do âmbito em que opera, o que implica num processo de abstração no qual a idéia é construída. Nesse processo a função é definida, isto é, identifica-se o que é próprio dela e que a distingue das demais, especificando-se seus atributos. Chegando a esse estágio, se trata de uma função que, além dos requisitos teóricos apontados, se impõe como tarefa que, na divisão técnica e social do trabalho requer agentes especializados, ela tenderá, então, a ser organizada o status de profissão. (SAVIANI, 2003, p.14).

Saviani (2003) destaca também que a supervisão passou por mudanças significativas durante a história. Tais mudanças estão relacionadas com orientações político/religiosas de determinados períodos, como é o caso daquelas ocorridas com a expulsão dos jesuítas e o estabelecimento da era pombalina ou com as descobertas científicas e tecnológicas, como o das mudanças decorrentes da Primeira Revolução Industrial, quando ocorreu a transferência das funções manuais para as máquinas. Ao referir-se à problemática que envolve a situação da supervisão escolar, no contexto da industrialização, Saviani (2003) retoma essa perspectiva histórica:

Penso que antes, em decorrência da primeira Revolução Industrial, ocorreu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. Por isso também se costuma dizer que estamos vivendo na era das máquinas inteligentes. Em consequência, também as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que traz como contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral. Parece, pois, que estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação (SAVIANI, 2003, p.34).

No momento atual, estamos vivendo outra revolução na qual a máquina vem assumindo o trabalho intelectual, o que certamente provocará uma redefinição do papel do supervisor. Apesar das mudanças decorrentes dos cenários políticos ou dos avanços tecnológicos, algumas características da função supervisora têm se mantido ao longo da história. Uma dessas características é o fato da supervisão ser definida como uma função de controle do estudo do aluno ou do trabalho do professor. Silva (2000), ao analisar fatores que influenciam na obtenção de sucesso na gestão do trabalho humano, destaca o fato da nossa cultura valorizar a palavra como elemento preponderante na criação da realidade e não o trabalho. Refletir sobre essa situação é importante, no momento em que se discute a atuação do supervisor, porque é a palavra o principal instrumento de mediação da ação supervisora, pelo menos nas sociedades onde o chicote foi abolido. Não é sem motivo que o autor enfatiza o fato dessa valorização da palavra, como criadora da realidade, ser uma herança do tempo da escravidão, como vemos a seguir:

Nunca é demais lembrar que a existência do trabalho escravo deixou marcas profundas na cultura de nosso país. Uma dessas marcas foi a exarcebada desvalorização do trabalho supervisionado, ou seja, aquele que não é feito por um profissional liberal. Em um contexto social no qual a elite dirigente não precisava utilizar-se do trabalho como mediação para o atendimento de suas necessidades – uma vez que isso era feito pelo escravo –, ao dirigente restava tão somente dar ordem e, para tanto, bastava a palavra. A palavra vista como criadora de realidades e não o trabalho, que revela a resistência à submissão cotidiana das coisas e das pessoas, passa a ser

instrumento daqueles que planejam ações para que os outros as executem. (SILVA, 2000, p.38).

A citação permite entender que, sendo a palavra instrumento importante na realização da ação supervisora, dependendo da mediação que se faz entre aqueles que planejam as ações e aqueles que as executam, pode-se contribuir para que aqueles que se encontram no chão da escola se submetam àqueles que estão nos órgãos centrais. Agindo desta maneira, a ação supervisora pode contribuir para que aqueles que realizam o trabalho pedagógico não vejam o seu esforço reconhecido e, portanto, enxerguem no trabalho do supervisor um viés de injustiça ou mesmo de deslealdade.

Os dados coletados, em função da pesquisa, e as discussões com o grupo de estudos vêm mostrando que, no contexto atual, a ação supervisora enfrenta duas dificuldades para se estabelecer em um cenário educacional, no qual os processos de ensino e de aprendizagem não estão mais vinculados a algumas instituições de endereço certo e conhecido e sobre as quais se pode exercer algum controle. A primeira dificuldade está relacionada à cultura, um contexto no qual a ação supervisora é considerada um instrumento de desvalorização da ação de quem realiza o trabalho. A segunda, é decorrente do próprio aparato tecnológico disponível, que realiza o controle dos processos, de forma mais rápida e mais eficiente.

Neste contexto, quando parte importante do trabalho intelectual vem sendo transferido para a máquina é que a ação supervisora precisa ser entendida, especificamente no Sistema Municipal de Ensino, onde a função supervisora encontra-se plenamente consolidada como profissão. O excerto seguinte coloca este fato em questão levando em conta os avanços tecnológicos:

Eu confesso a você que, hoje, tenho dúvidas se o supervisor escolar deve existir ou não... eu às vezes brigo com muita gente que o supervisor escolar é um função que está em extinção, que se ele não existir não vai mudar nada, até porque de certa forma existe um processo em curso na sociedade onde, o processo ocorrido dentro de cada escola, ele não é mais prioritário, o primordial no fazer pedagógico, o que existe hoje em curso, tanto em nível municipal, quanto estadual e até mesmo federal é se pautar nos resultados que você tem ao final do ano, ao final do ciclo, ao final do curso. E esses

resultados são buscados não através das avaliações dos trabalhos, do dia a dia da escola, mas nas avaliações externas que são feitas pelo MEC ou pela Secretaria Municipal ou Secretaria Estadual, ou seja, hoje ganha mais destaque a Prova São Paulo, no município, SARESP ou ENEM no âmbito dos vários sistemas de que propriamente aquele fazer do dia a dia, então, você dentro de uma escola, você vai saber se a escola realmente ela é a melhor se ela no final, se seus alunos passaram no ENEM, se os alunos foram bem, tiveram ótimos resultados nas propostas que a SME encaminhou e aferiu através da Prova São Paulo, enfim... Portanto, hoje, eu tenho dúvidas, é um ponto moderno, do meu ponto de vista, que está posta na educação também...² (Carlos, supervisor, citado por SALMASO, 2011, p. 82).

A fala do supervisor Carlos coloca em questão uma ação supervisora voltada para o controle do trabalho da escola. As avaliações citadas vêm sendo adotadas pelos gestores das políticas públicas como padrão de qualidade e como mecanismo de regulação (FREITAS, 2005) do trabalho escolar. O tratamento aos dados produzidos por estas avaliações é feito nas instâncias centrais do sistema, sem a participação dos agentes educacionais. Tais dados são debatidos, em seguida, na mídia pelas pessoas, apontadas por essa mesma mídia – não se sabe por que critérios – como referência no assunto. Nestas discussões é nítida a intenção de desmoralização do sistema público de educação, intenção essa que se revela na comparação entre as escolas públicas regulares que - diga-se de passagem, todos os brasileiros têm acesso - e as escolas privadas ou públicas que escolhem os alunos com os quais desejam trabalhar.

Neste contexto, seria possível encontrar no Sistema Municipal um lugar para o supervisor escolar? Essa é a questão para a qual se pretende encontrar pistas por meio da pesquisa que está sendo realizada.

² Siglas:

MEC - Ministério da Educação

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SME – Secretaria Municipal de Educação

No acompanhamento às escolas, o supervisor frequentemente se depara com situações que emergem do cotidiano e passam a dominar os tempos e espaços da escola, promovendo desgaste nas relações e prejuízo no trabalho. A emergência destas situações coloca para este profissional o desafio de auxiliar os gestores a construir mecanismos que permitam lidar com elas de maneira produtiva. A gestão adequada de situações imprevistas pode constituir-se em um elemento importante na construção da base de confiança, condição fundamental para a constituição de qualquer grupo social.

Essa situação coloca em discussão outra questão que há muito acompanha o supervisor escolar que atua na Rede Municipal de Ensino, que é definir qual é o seu papel em uma sociedade democrática. O papel do supervisor nas sociedades autoritárias e, como bem sabemos, o cerne de sua atuação neste tipo de sociedade é zelar pela preservação das práticas institucionais que garantam a sustentação do sistema social. Em situação como essa, o controle do trabalho alheio é o que tem definido a ação supervisora. Em uma sociedade democrática, a supervisão escolar precisa assumir um papel diferente, que permita contribuir para a formulação e a implementação de políticas públicas que atendam aos interesses sociais.

O que seria uma sociedade democrática? Embora se trate de um conceito cuja definição tenha sido buscada por diferentes autores e em perspectivas diversas, não foi possível uma definição clara e aceita por todos. Diante dessa situação, pode-se assumir como democrática uma sociedade que se organiza por meio de instituições, cujas regras de constituição e funcionamento são claras e aceitas pela comunidade interna e reconhecidas pelas comunidades externas. Desta forma, a relação entre a instituição e seus objetivos sociais, políticos e econômicos devem ser sempre discutidos para garantir a preservação de sua finalidade original ou para promover mudanças que atendam as necessidades emergentes. Uma sociedade democrática não pode alimentar as suas instituições perversas e nem as instituições inúteis, sobretudo quando elas se constituem em forças contrárias ao dinamismo social.

Não se trata aqui da defesa de uma corrida desenfreada em busca da sereia que cantou em algum lugar incerto e desconhecido. Há valores perenes e que precisam ser preservados e, para isso, é preciso que se criem as condições para essa preservação. As instituições garantem a permanência dos valores. O grande problema é quando uma

pessoa ou grupo social se apropria das instituições ou dos valores legitimamente construídos e passa a utilizá-los em benefício próprio. Tal situação tem acontecido na administração pública, onde políticas de governo são tratadas como se fossem políticas de estado e os equipamentos e os recursos públicos têm sido colocados a serviço de interesses particulares ou partidários. Isso tem acontecido com muitas instituições, entre elas, a escola.

Escola é uma instituição importante que, em determinado contexto, se consolidou como lugar de acesso ao conhecimento, enquanto totalidade complexa (BOHM, 2001), foi instituída como direito de todos. Neste sentido, trata-se de uma instituição perene e necessária. Contudo, verifica-se que, como outras organizações sociais, a escola existe em determinado contexto social e histórico e acaba assumindo as demandas de quem governa como se fossem demandas de todos. Foi assim que uma escola que surgiu como demanda das classes populares tornou-se uma instituição a serviço da dominação. Por um lado, formando dirigentes do sistema e, por outro, preparando mão de obra para ele.

Um dos desafios da escola é construir um significado para o seu trabalho em um contexto marcado pela falta de confiança e de credibilidade nas instituições. O atual modelo de escola tem como alicerce a promessa de que esta é promotora de equalização social e, em nome dela, vem justificando seu trabalho há centenas de anos. Embora o cenário atual não apresente indícios de que um dia tal promessa será realizada.

Segundo Santos (1996), a escola continua tentando convencer a todos de que ela é ainda uma instituição capaz de promover a equalização social. Essa insistência da escola no sentido de justificar seu trabalho por meio da promessa que, apesar de já ter passado tanto tempo, ainda não se realizou, tem aumentado o fosso entre aquilo que se espera da escola e o que ela realmente pode oferecer. Tal desafio parece ainda maior nos contextos metropolitanos, marcados por grandes diferenças culturais e de desigualdade social. O desenvolvimento de uma ação supervisora, que ajude as escolas a promoverem situações que permitam ultrapassar o formalismo, é importante no processo de construção de um Projeto Político-Pedagógico que reforce a sua autonomia.

Um passo importante para essa construção é a problematização das “práticas escolares”, expressão que se refere à maneira como as escolas vivenciam o conjunto de

normas que organizam o seu trabalho. É importante para o supervisor entender com a escola qual a compatibilidade existente entre ela e o modelo de escola que se deseja construir. Identificar estas práticas e discuti-las é tarefa que comporta alto grau de complexidade e orienta o trabalho em direção à transformação do atual modelo de relação entre o supervisor escolar e os demais agentes que nela atuam. A transformação da escola tem sido objeto de muitas discussões e tem gerado estudos, pesquisas e, inclusive, orientado reformas educacionais. Esse movimento voltado para a transformação da escola tem favorecido a retomada de velhos conceitos, como avaliação escolar, aprendizagem das crianças, alfabetização, inserção no mercado de trabalho, entre outros. Tais conceitos vêm assumindo feições adequadas ao caráter pragmático que as políticas de governo têm buscado implantar na dinâmica escolar. Contudo, o que se observa é que, embora esses conceitos com suas novas feições cheguem às escolas e passem a integrar o discurso que justifica suas ações e projetos, nem sempre são compatíveis com as novas facetas apresentadas por estes conceitos. Assim, embora os novos conceitos estejam presentes nos discursos da escola, em muitas situações constituem uma espécie de blindagem para as práticas escolares. Percebe-se que, mesmo diante de mudanças substanciais nos modos de viver e de pensar a vida, a escola continua recorrendo a velhos e desgastados expedientes.

Desta forma, nos documentos escolares surge um discurso que, nem sempre, combina com as atitudes que concretizam o trabalho. Por exemplo, nos registros sobre a gestão da escola predomina o discurso participacionista que não corresponde a efetiva participação; nos discursos sobre aprendizagem predominam conceitos relacionados a procedimentos didáticos e expectativas distantes do que a escola realiza. Enfim, é possível que se encontrem, nos próprios registros da escola, indicadores destas contradições.

Desta situação surge a necessidade de pensar em uma ação supervisora capaz de vencer a blindagem formada pela utilização de conceitos politicamente corretos e chegar às práticas escolares para então nelas intervir. Ao supervisor escolar é conferida por lei a competência para intervir na organização educativa, de modo a garantir que as diretrizes, normas e orientações do sistema organizem o trabalho escolar. Contudo, essa intervenção, quando ocorre, geralmente se limita aos aspectos formais deste

trabalho. Embora discutir os aspectos informais do trabalho não seja proibido, estes aspectos são sempre deixados de lado. Assim, aquilo que de fato acontece aparece apenas quando a escola perde o controle de alguma situação. Para minimizar os danos da perda de controle, desenvolveu-se a cultura da autoproteção, materializada na produção de documentos que funcionam como uma blindagem em caso de emergência nessas situações. A intervenção do supervisor escolar geralmente reforça essa tendência, que submete a vida escolar aos planos bem elaborados, cujo impacto na realidade não será cobrado porque foi apenas formalmente orientado e acompanhado. Novamente recorrendo a Silva (2000), que ao referir-se ao privilégio da palavra como traço marcante de nossa cultura escolar, assim se manifesta:

Esse traço cultural, no ambiente escolar, encontra campo propício para prosperar, tendo em vista ser o objeto da ação educativa seres nos quais a transformação, por princípio, é considerada demorada e não facilmente perceptível. Desse modo, a adequação e a eficiência das propostas de atuação não são facilmente avaliáveis em seus elementos mais importantes, restando apenas a dimensão quantitativa a ser acompanhada. Sintoma desse modo de ser de nossos dirigentes – o qual supervaloriza a palavra – é a proliferação de planos, geralmente bem escritos, com lógica interna elogiável e propostas legais avançadas em termos de justiça social e que, entretanto, não levam em conta as formas de implementação concreta em uma realidade que resiste cotidianamente. A consciência da necessidade do trabalho como fator que muda a realidade, que se faria presente nos planos e leis, ao menos mediante a previsão dos passos de implantação das propostas, em geral está ausente (SILVA, 2000, p.39).

A incoerência entre aquilo que é proclamado e aquilo que efetivamente se realiza não se restringe à escola. Pensando no supervisor escolar, cuja atuação é objeto desta reflexão, percebe-se, por um lado, um discurso segundo o qual a atuação é definida como uma espécie de intervenção pedagógica, voltada para a promoção da transformação da escola com vistas ao aprimoramento da gestão e melhoria das aprendizagens dos alunos e, por outro, uma prática voltada para a autoproteção, materializada principalmente por meio de orientações que reiteram termos como “orientei”, “alertei”, “informei”, “atentei”. A reiteração de tais termos provavelmente evidencia

a necessidade de proteção diante das demandas emergentes no cotidiano da escola. Refletindo sobre esta situação, surge uma questão importante: essa necessidade de autoproteção é um costume de outros tempos que se tornou cultura na ação supervisora ou revela um sistema de trabalho pautado pelos interesses corporativos?

O acompanhamento às escolas tem evidenciado que, em muitas situações, gestores e professores procuram se proteger e, para isso, escrevem aquilo que o supervisor deseja ler e que não expõe a escola. Exemplifica essa situação a experiência vivida no acompanhamento a uma escola que definiu os seguintes indicadores para a avaliação do projeto de formação da Unidade: a) levantamento das práticas institucionais; b) discussão das práticas à luz dos referenciais curriculares e da legislação; c) mudanças nas práticas que o grupo considerasse inadequadas. Na avaliação era visível o incômodo do coordenador pedagógico: os professores não estavam seguros para escrever suas práticas por medo de que estas fossem usadas contra eles. Essa situação revelou algo importante sobre a atuação do supervisor: é necessário tornar-se confiável para o grupo que acompanha.

Neste tempo em que tanto se discute a necessidade de oferecer educação de qualidade, parece necessária a criação de mecanismos que permitam que se chegue, realmente, àquilo que acontece na escola. Seria possível ao supervisor encontrar um caminho que o leve às práticas da escola? Os discursos escolares podem ser a porta de entrada em seu universo cultural, território presidido por estas práticas. A intervenção neste universo, porém, comporta uma condição e dois desafios. A condição é a construção de laços de confiança, que permitam à escola considerar que a presença do supervisor é uma ajuda. A escola precisa saber que aquilo que emerge do seu cotidiano não será usado contra ela.

Entre os desafios, destaca-se o aproveitamento dessa entrada para fortalecer os laços de confiança. As reflexões geradas a partir desta entrada precisam promover o crescimento mútuo e abrir caminho de trocas efetivas. Desta forma, será possível ao supervisor escapar da relação burocrática que, tradicionalmente, marca sua atuação. O outro desafio é não transformar esse universo na própria zona de conforto, marcado pela formalidade gentil que previne o conflito e impede o crescimento.

Referências

BOHM, David. **A totalidade e a ordem implicada**: uma nova percepção da realidade. Trad. Mauro de Campos Silva. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Número Especial. Disponível em: < <http://cedes.preface.com.br/items/items/view/publication/20>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SALMASO, José Juiz. **Ação supervisora na Educação Básica**: um estudo sobre o lugar do supervisor escolar nos processos formativos da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. 2008. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Jair Militão da. Políticas públicas e o cotidiano escolar: mudanças que acontecem e perduram. In: _____. (Org.) **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Currículo e a formação para a participação cidadã: um olhar desde a Educação Infantil

Solange de Lima Oliveira¹

¹ Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



Introdução

O pensamento de Paulo Freire tem contribuído com diferentes propostas de educação popular, nos movimentos sociais, políticos e em diferentes sistemas de ensino.

Em sua passagem pela Secretaria de Educação, no Município de São Paulo (1989-1991), Freire implementou ações com a intenção de superar a matriz autoritária instituída nas relações sociais da sociedade brasileira, enraizada também no processo educacional.

As ideias de Freire apontaram para várias possibilidades de afirmação de que a escola é um importante espaço de formação para a participação e o exercício da cidadania. No contexto da Educação Infantil, a ênfase foi no desenvolvimento de um trabalho que teve como principal objetivo refletir sobre diálogo, respeito às diferenças, relações democráticas, senso crítico e aprendizado de direitos e deveres.

150

Educação e libertação

Em toda a sua obra, Freire nos aponta a educação como um processo capaz de favorecer a libertação, por meio da conscientização. Como essa conscientização é a mola propulsora para o desvelamento das razões que condicionam a realidade, ela é capaz de produzir ações de transformação dessa mesma realidade, propiciando autonomia para os sujeitos nela envolvidos, com o objetivo de transformar esse mundo vivido.

Sobre esse processo de ensino e de aprendizagem, Freire trata em sua pedagogia do cotidiano da vida social e política como elemento/conhecimento importante da organização curricular, bem como afirma que esses conhecimentos são necessários para uma educação emancipatória, fruto, sem dúvida, da ação-reflexão-ação. Sua pedagogia ainda fala da possibilidade da consciência ingênua contida nas ações pedagógicas e de esta ser transformada em consciência crítica com forte dose de historicidade:

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 2001a, p. 61).

Diante dessas ideias, da mesma forma que todo espaço educativo, a Educação Infantil também pode ser um espaço de ocultações ou desocultações de verdades políticas e de ideologias. O trabalho desenvolvido com as crianças da Educação Infantil pode caracterizar-se como um processo de educação libertadora ou domesticadora, como diz Freire.

Na utopia freireana, uma educação libertadora é uma educação crítica, problematizadora, que estimula a esperança em correspondência à natureza histórica da humanidade. Ela permite que o sujeito rompa com a corrente da alienação e supere a sua condição de realidade objetivada.

Segundo Freire, um processo de educação cidadã não pode abrir mão de utopias e que só a educação libertadora pode propiciar esse espaço. Com isso, afirma:

Ai daqueles e daquelas, entre nós, que parem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar. Sonhar coletivamente é, pois, um desafio que se coloca a todos(as) que lutam pela reinvenção da educação, na perspectiva de sua democratização, na escola e em outros espaços educativos. (FREIRE, 2001b, p. 31).

A leitura das obras de Freire permitem reflexões acerca da possibilidade de uma educação emancipatória na Educação Infantil, bem como a reinvenção das suas ideias. Devido à complexidade do universo infantil e as suas urgências, acreditamos na possibilidade de esse espaço promover em suas atividades curriculares a cidadania, com educadores conscientes do seu papel de mediadores do conhecimento, bem como críticos sensíveis e ensinantes-aprendentes, e com educandos conscientes das suas capacidades criativas, sabendo que sabem e que são capazes de saber cada vez mais.

151

A infância tem sido considerada na história como um processo de construção do qual aos poucos vai emergindo a criança como sujeito social e cultural, mas, ao mesmo tempo, carrega as marcas de uma luta para se constituir como categoria social com direitos. Essa luta se dá pelos movimentos que buscam a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Com as atuais preocupações do papel da educação, os desafios que lhe são apresentados e com base numa visão crítica do homem e da sociedade, trabalhos com crianças precisam levar em consideração a dimensão de sujeito cidadão, bem como a construção da autonomia desse sujeito para o seu desenvolvimento pleno e para a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos.

Pensar um projeto de formação para a participação é firmar o compromisso com uma educação que acredita num outro mundo possível, na possibilidade de construir uma nova existência no planeta. Isso diz respeito a uma escola, segundo Freire, em sua carta “Aos Educadores da Cidade de São Paulo”, comprometida com uma educação alegre, séria e transformadora, o que implica na alegria das crianças em fazer as suas escolhas, em ter a oportunidade de levantar as suas mãos para aprovar algo que desejam para si, para seus colegas e para a sua escola.

Cabe aqui uma reflexão sobre uma proposta de currículo pensada a partir das questões da realidade vivida. Questões que nos permitam entender o nosso estar sendo no mundo, que ajudem a significar a nossa existência.

Nesse caso, o objetivo de dar voz às crianças vai além de analisar as percepções de alunos da Educação Infantil, entendidos como sujeitos da aprendizagem. Ouvir os alunos propicia saber o que pensam sobre o processo de ensino, como vivenciam as situações de aprendizagem, o que percebem e como expressam a experiência dos primeiros contatos com o mundo letrado. Ouvir as crianças é ter a oportunidade de conhecer como acontecem as experiências na Educação Infantil e como os alunos, vivem, percebem, sentem e reagem às situações das quais participam. A relevância de ter e dizer a palavra, nas relações interpessoais com a professora e com os colegas de classe, mediadas pelo conhecimento, mostra aspectos fundamentais de uma experiência escolar que se revela como forma promissora de aprofundarmos a reflexão psicológica e pedagógica acerca da tarefa de ensinar/aprender nessa fase da escolaridade.

Entendemos a participação das crianças como fundamental no processo de exercício da cidadania na Educação Infantil a ser considerada como uma prioridade, em especial nos primeiros anos de vida, o que integra a dimensão democratizadora da função da escola. De acordo com Apple (2001, p. 155), “devemos deixar de lado a retórica da democracia e passar a enfrentar as tarefas práticas do dia a dia na construção de uma escola democrática”.

Nesta perspectiva, ressaltamos a importância de o professor conhecer melhor o aluno e as aprendizagens que ele já construiu na sua maneira de pensar, suas necessidades e interesses reais, para colocá-lo como sujeito ativo de sua aprendizagem. Conhecendo como as crianças sentem a escola, pensam sobre ela e os processos de ensino, o professor compreenderá que, quando são ouvidas e atendidas, podem sentir-se capazes, aptas para aprender e participar como agentes transformadores da realidade.

Esse exercício de cidadania que se inicia na Educação Infantil amadurece e aprofunda-se no Ensino Fundamental, na medida em que a criança é estimulada por meio de atividades curriculares formadoras de atitudes e pensamentos críticos da realidade vivida e construída culturalmente.

Portanto, faz-se necessário garantir a educação como direito “inalienável” a essa criança com significado e qualidade, uma aprendizagem efetiva de modo a contribuir para sua participação ativa na sociedade, com posicionamento crítico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu artigo 5º, destaca que “o acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo”. As atuais Orientações Curriculares Nacionais também compreendem a educação como um direito subjetivo de todo cidadão brasileiro e o Ensino Fundamental como uma etapa significativa na formação da criança em pleno desenvolvimento.

Nessa fase do desenvolvimento humano, as potencialidades e experiências estão irrigadas de curiosidades e expectativas, portanto, as crianças estão abertas a todos os desafios que lhes forem propostos. É preciso debater quais condições são fundamentais para a aprendizagem. Faz-se necessário, nesse momento, tomar a aprendizagem como um direito da criança e um dever da escola.

Corroborando com essas ideias, ações vêm ocorrendo em algumas partes do mundo para validar a necessidade da formação cidadã desde a infância, dentre elas, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças - UNCRC, realizada em 1989, articulou a proposta de participação infantil por meio dos seguintes direitos: direito à livre expressão e respeito às suas opiniões (artigos 12 e 13); direito à associação (artigo 15); direito à liberdade de pensamento e à escolha da religião (artigo 14). Ou seja, a definição dos artigos da convenção considerou quatro aspectos da vida das crianças: o direito à vida, ao desenvolvimento, à proteção e à participação. (UNICEF, 1989).

Como sujeitos de direito, definidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), crianças e adolescentes devem ser inseridos no processo de participação social. Especificamente, nos artigos 15 e 16 do Estatuto, esta prática é um chamado ao exercício pedagógico daqueles que atuam diretamente não com os “futuros” decisores da sociedade, mas com aqueles que podem participar das decisões hoje. Nesse contexto, a escola é um ambiente rico e amplo de diversas manifestações de inteligências e protagonismos entre crianças e adolescentes.

A mudança de olhar dos educadores em relação aos seus alunos é necessária e imprescindível, cada criança possui sua potencialidade em uma ou diversas áreas. O maior compromisso da educação é valorizá-la e, assim, oferecer aos alunos oportunidades de arriscarem-se em novos desafios, construindo uma sólida base de cidadania.

O protagonismo infantil e o Ciclo da Alfabetização

O Ciclo da Alfabetização vai apresentar a essas crianças o universo da leitura e da escrita, constitui-se como um importante espaço de formação e exercício da cidadania.

Embora o currículo desse Ciclo apresente por um lado a formalidade do sistema de escrita da língua, por outro a oralidade se torna importante elemento para as expressões verbais e não verbais.

É nessa faixa etária que a criança começa a vivenciar situações de autonomia, como cuidar dos seus materiais, dividi-los com outras crianças, participar em momentos

coletivos, dentre outros. E, o mais importante, começa a ler o mundo. E é neste sentido que as atividades curriculares devem validar o exercício à participação cidadã.

De acordo com o Programa Mais Educação São Paulo da Secretaria Municipal de Educação (2013), um desafio a ser enfrentado diz respeito à necessidade de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Segundo o ECA, a infância não se encerra aos cinco anos e onze meses de idade, quando a criança deixa a Educação Infantil, ela se estende legalmente até os 12 anos de idade.

Neste sentido, ressalta-se a importância do trabalho pedagógico no Ciclo da Alfabetização, com a brincadeira, a ludicidade, a expressão corporal, artística e a inventividade, como elementos integrantes do currículo.

O Ciclo da Alfabetização tem como objetivo garantir o direito da criança se apropriar do sistema alfabético em contextos reais e significativos de leitura e de escrita, de forma a ter condições para elaborar saberes que possibilitem a ampliação de seu repertório cultural, utilizando-se da leitura e da escrita como possibilidade para a inclusão e participação social.

Nesse sentido, pode-se observar algumas experiências importantes, mais especificamente na Cidade de São Paulo podemos citar duas escolas que fizeram do currículo a grande oportunidade para inovar na formação para a cidadania, a EMEF Presidente Campos Sales e a EMEF Desembargador Amorim Lima.

Na EMEF Presidente Campos Sales, situada na comunidade de Heliópolis, os alunos criam uma república na escola, onde elegem prefeito, vereadores, secretários e assessores para cuidar dos interesses dos alunos e do bom funcionamento da escola. Tudo o que eles propõem e aprovam se transforma em lei. Para democratizar a participação da escola nas decisões da república foram criados alguns dispositivos: a árvore de sonhos, o muro das lamentações, a caixa de sugestões.

Na EMEF Desembargador Amorim Lima, o Conselho aprovou a organização de assembleias pelos alunos, na perspectiva da compreensão do que é uma assembleia e como esta se organiza, em pauta a participação dos alunos na vida escolar e seu papel nas instâncias de deliberação foram os principais pontos de partida, conquistas como:

o pedido de estes poderem escolher livremente seus grupos de estudo, a instalação de armários para guarda de pertences, a melhor organização do uso dos computadores disponíveis durante as aulas, a realização de campeonatos esportivos, a confecção de carteirinhas de identificação para todos os que tivessem acesso às aulas foram apenas algumas delas.

Podemos observar que ambas se propuseram a construir uma educação crítico libertadora. Neste sentido, repensar novos referenciais, concepções, conteúdos, rotinas e formas de avaliar se faz necessário à medida que se propõe um currículo que propicie a formação de sujeitos capazes de construir e reconstruir a sua própria história.

Conclusão

Na medida em que as crianças são tratadas como cidadãs, as chances de serem adultos mais participativos aumentam, as oportunidades precoces de participação democrática alimentam um senso coletivo de responsabilidade e de habilidades para resolver problemas de forma conjunta. Talvez o mais importante seja que as crianças desenvolvam um sentimento de autoconfiança como atores sociais, com o poder de impactar diretamente nas situações que afetam as suas vidas. Elas desenvolvem não só confiança, mas aprendem lições na prática sobre como podem melhorar a sua qualidade de vida e da sociedade como um todo, numa visão sistêmica.

O que se faz necessário são políticas públicas que assistam às crianças estimulando a participação e o desenvolvimento do seu potencial – um direito fundamental. Estas políticas precisam ser expandidas para que as crianças e os adolescentes aprendam sobre a prática da democracia e participem em múltiplas esferas de ação pública. Mas para que isso venha a ocorrer, concordamos com o relatório Situação Mundial da Infância 2003 do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF sobre a participação infantil, quando afirma que:

[...] os adultos devem desenvolver suas próprias competências. Precisamos aprender como efetivamente induzir crianças e jovens a manifestar suas opiniões, e precisamos aprender a reconhecer suas múltiplas vozes, as diversas maneiras pelas quais crianças e jovens se expressam, e como interpretar suas mensagens – verbais e não-verbais. (2003, p. 2).

E ainda, precisamos assegurar oportunidades, espaços seguros para que possam ser ouvidos e levados em consideração. Precisamos também desenvolver nossas habilidades para respondermos de forma apropriada as mensagens e as opiniões de crianças e jovens.

No entanto, ao falarmos sobre criar uma cultura de direitos, no caso da população infantil, percebemos que as contradições nas políticas públicas refletem as contradições encontradas dentro da própria sociedade – sociedade esta que não está totalmente confortável com a ideia de que as crianças sejam sujeitos de direito. O que sugerimos aos Professores, Pais e comunidade educativa é que pensem cada vez mais em estratégias úteis e produtivas para colocarem suas ideias em prática e garantirem o direito às crianças de serem sujeitos históricos, de seu tempo e espaço.

Referências

- APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (Org.). **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001a.
- _____. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.
- _____; SOUSA, Luiza Erundina. **Aos educadores da Cidade de São Paulo**. São Paulo: SME, [19--]. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1305>>. Acesso em: 5 dez. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

OLIVEIRA, Solange de Lima. **Formação para a participação**: perspectivas freireanas para a Educação Infantil no município de Diadema, São Paulo. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

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.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2003**. Disponível em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10341.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.

Centro Educacional Unificado - CEU: uma proposta político-pedagógica para a infância

Bernadete Magda Granado Ferreira¹

Clarice Maria Ferri²

Heloisa Amorim Pereira Louro³

- 1 Graduada em Química e em Pedagogia, Especialista em Formação de Professores com ênfase no Magistério Superior, Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
- 2 Graduada em Língua Portuguesa, Inglês, Literatura e em Pedagogia, Pós-Graduada em Supervisão Escolar. Assistente de Diretor de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
- 3 Graduada em Educação Física e em Pedagogia, Pós-Graduada em Gestão e Coordenação Pedagógica. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repeti-los, e para traçar novos caminhos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre.

José Saramago

O CEU EMEI Rosa da China é uma das Unidades Educacionais do complexo CEU Rosa da China. Este foi o segundo entregue à cidade, inaugurado em agosto de 2003. A EMEI iniciou o atendimento às crianças na mesma data. Estamos situados no distrito de Sapopemba, zona leste de São Paulo.

Assim como outras regiões, Sapopemba caracteriza-se como um distrito populoso, com grande concentração de pobreza, exclusão social e pouca presença do poder público. O site “Observatório Cidadão Nossa São Paulo”⁴ trabalha com alguns dados que, infelizmente, representam bem a região. Este nos informa que há 0,14 livros infantojuvenis por habitante deste distrito, enquanto a média da cidade é de 0,45 livros por habitante. Também aponta que não há em Sapopemba nenhum cinema, tampouco museu, e que 20,31% dos domicílios do distrito de Sapopemba encontram-se em favelas, enquanto a média da cidade é de 10,80%.

Outro dado que consideramos importante e que implica diretamente no trabalho que executamos na EMEI diz respeito aos nascimentos. O site aponta que, em 2012, quase 17% dos nascidos vivos na região de Sapopemba eram filhos de mães com 19 anos ou menos. No Município de São Paulo essa média cai para 13%.

⁴ Disponível em: < <http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

De acordo com Padilha (2004 apud RAYMUNDO), a construção dos CEUs nesses lugares justifica-se porque

não se destinam apenas aos alunos matriculados nas três unidades educacionais e não se limitam ao saber formal e escolar. Eles oferecem oportunidades educacionais não formais para um conjunto maior de pessoas das camadas populares, historicamente excluídas. A população que os frequenta tem vivenciado experiências educacionais antes só oportunizadas aos mais privilegiados socialmente. (2013, p. 90).

Segundo Gadotti (2004), ao mesmo tempo em que nasciam os CEUs da Cidade de São Paulo nascia também um projeto de educação popular, de educação cidadã. Com o objetivo centrado em tratar a população com dignidade e respeito, o projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta que reuniria diferentes setores em um único lugar, todos articulados e, assim, empoderar a comunidade local.

Dessa forma, o CEU é, ainda de acordo com Gadotti (2004), um equipamento urbano agregador da comunidade, cuja visão de educação deve transcender a sala de aula e o espaço escolar. Sendo assim, constituem-se em centros de experimentação educacional.

De acordo com o “Almanaque 75 anos da Educação Infantil” (2010, p.19), destaca-se nos CEUs o caráter lúdico e pedagógico desse equipamento urbano e sua associação a uma política cultural e esportiva, da mesma maneira que os Parques Infantis se configuraram à época da sua criação, em 1935, período em que o poeta Mário de Andrade estava à frente do Departamento de Cultura.

Segundo Faria (1999), os Parques Infantis criados nesse período garantiam às crianças o direito à infância, ao brincar, a não trabalhar, a se expressar das mais variadas formas e intensidade e, ainda, promoviam o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário, etc.), constituindo-se em uma das experiências não formais mais bem sucedidas da qual se tem notícia.

Considerando que os CEUs foram criados para que crianças, jovens e adultos das regiões periféricas pudessem ter acesso de maneira rotineira à prática esporti-

va, cinema, teatro, biblioteca, contação de histórias, piscinas, música e outras tantas possibilidades, acreditamos que eles se tornaram os Parques Infantis do século 21 e que podemos, por meio da organização do Projeto Político-Pedagógico proposto pela EMEI, articular as atividades escolares com outras não formais e, assim, possibilitar o desenvolvimento pleno de quem atendemos.

Sendo assim, criar um espaço adequado para atender as demandas da Educação Infantil que promova a interação social e possibilite a aprendizagem por meio de experiências sensoriais, transformando-o em espaço lúdico e planejado, tornou-se o maior desafio da equipe gestora do CEU EMEI Rosa da China.

O Projeto Político-Pedagógico como potencializador das aprendizagens e da autonomia das crianças pequenas

162

No espaço CEU, o núcleo educacional é composto por três Unidades Educacionais distintas, a saber CEI, EMEI e EMEF. Não há nenhuma barreira física que impeça a circulação das crianças entre esses espaços e da forma como o prédio foi planejado e executado, a comunicação entre o que está fora e o que está dentro acontece com facilidade. As crianças podem observar a aula de ginástica ou de natação que acontece nas piscinas e temos um único parque. A rotina de atendimento tem que ser elaborada em conjunto com os equipamentos educativos, levando-se em consideração as necessidades subjetivas de cada agrupamento, bem como a sua diversidade organizativa. Assim, a equipe gestora do CEU EMEI Rosa da China não tem dúvidas de que essas e outras questões não elencadas influenciam nosso modo de pensar, planejar e agir.

Desse modo, o Projeto Político-Pedagógico leva em consideração que não estamos isolados no prédio, que influenciemos e somos influenciados pelas questões acima relatadas. Num espaço com piscinas, sala de danças, teatro, teatro que vira cinema, biblioteca, Projeto Guri e telecentro, estamos sempre nos perguntando: de que maneira podemos promover o diálogo entre a educação formal, promovida pela EMEI e a não formal, tendo em vista que estamos em um CEU, e assim potencializar

as aprendizagens das crianças? Para respondê-la, tivemos que retomar a concepção de infância presente no trabalho que propomos todos os dias na EMEI e (re)organizar os tempos e espaços ao elaborarmos os planos de trabalho e as rotinas de atendimento às crianças.

Consideramos a criança como um sujeito histórico e social e que esta se encontra em pleno desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e emocional. Sendo assim, acreditamos que ser criança não é só uma etapa biológica de um processo de crescimento.

Acreditamos que é papel da escola compreender que na infância o desenvolvimento e a aprendizagem, assim como o cuidar e o educar, são aspectos integrantes de um mesmo processo de constituição dos sujeitos, e que o desenvolvimento da dimensão afetiva é tão importante quanto o desenvolvimento da dimensão cognitiva.

Dessa maneira, estamos convictas de que

Não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros “o que as crianças são e o que a infância é”. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos “entendimentos de infância e do que as crianças são e devem ser”. Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância [...] (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.63).

163

Sabemos que as várias infâncias apresentam a necessidade de olhares também variados para a criança que atua, potencializa as ações, tem voz, direitos, dá novo significado às ações por meio de sua linguagem e de seu olhar, ensinando a todos que com ela se relacionam a olhar o mundo sob sua ótica, sob sua perspectiva.

Não temos como desconsiderar que isso promove, significativamente, uma troca entre os envolvidos neste processo, processo esse que tem como principal objetivo inserir a criança nos tempos e espaços do CEU, sem perder de vista que esses mesmos tempos e espaços são constantemente modificados pelas crianças.

A (re)organização dos tempos e espaços do CEU EMEI Rosa da China para um currículo integrador

Já assinalamos anteriormente que os CEUs foram criados para serem novos espaços educacionais, culturais e esportivos e, assim, se constituírem em polos de desenvolvimento cultural e social da comunidade.

Consideramos que a configuração arquitetônica planejada e executada no CEU Rosa da China é um elemento importante para o desenvolvimento de um trabalho focado nas diferentes linguagens e na articulação entre a educação formal, oportunizada pela EMEI, e a educação não formal, oportunizada pelos demais segmentos e equipamentos existentes no espaço do CEU como um todo.

Tendo em vista que não apenas equipamentos, mas principalmente pessoas e suas concepções é que proporcionam um atendimento adequado às necessidades formativas das crianças, fizemos um grande investimento na formação de professores, funcionários e pais, sendo que, para isso utilizamos todos os espaços formativos existentes na escola, como os encontros coletivos dos professores, reuniões pedagógicas, reuniões de Conselho de Escola e reuniões de pais, onde as discussões giravam em torno da dicotomia existente entre educação formal e não formal e, como consequência disso, fomos alterando, aos poucos, nossos planos de trabalho e resignificando os tempos e espaços de atendimento às crianças na EMEI.

Isso posto, escolhemos possibilitar às crianças o que o CEU pode lhes proporcionar. As dificuldades que surgiram a partir dessa escolha desfaziam-se quando percebíamos que as crianças não são “divisíveis” como um produto matemático, mas sim um todo, portanto não poderíamos negar a apropriação necessária dos diferentes espaços que o CEU dispõe a elas, planejando intervenções e, assim, tornando a criança ainda mais potente.

Desse modo,

A criança pequena emerge como co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. Em vez de um

objeto reduzido a categorias separadas e mensuráveis (por exemplo, desenvolvimento social, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento motor, etc.), por meio do isolamento de processos, os quais são complexos e inter-relacionados, a criança pequena é entendida como um sujeito único, complexo e individual. Tal construção produz uma criança que, nas palavras de Malaguzzi, é “rica em potencial, forte, poderosa, competente”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Segundo Faria, o Departamento de Cultura, sob a administração de Mário de Andrade, costumava promover concursos de desenhos com as crianças, tanto nos parques infantis quanto na biblioteca infantil do referido departamento. As crianças que frequentavam a biblioteca eram crianças de origem e classes sociais diferentes daquelas que frequentavam o parque infantil. em seus registros, Mário de Andrade observava que “foi encontrada pouca influência do cinema e dos livros nos desenhos dos parques infantis (crianças de 3 a 14 anos) e grandíssima influência nos desenhos das crianças (6 a 16 anos) da biblioteca (geralmente frequentada por crianças burguesas)” (FARIA, 1999, p.74).

Dessa forma, procuramos garantir às crianças acesso a peças teatrais, contação de histórias, atendimento semanal na biblioteca, apreciação musical oferecida pelos adolescentes em formação do Projeto Guri, horário garantido para uso das piscinas enquanto estão em seu turno de atendimento, além das atividades comuns a todas Unidades, independentemente de estarem ou não em CEUs, sem perder de vista o necessário diálogo entre essas atividades.

E é nesse panorama que precisamos aqui registrar a importância da construção de um currículo que oportunize e norteie as atividades planejadas para e pelas crianças. Ele deve levar em consideração todos esses ambientes, espaços e inter-relações. Deve ainda, trazer em sua essência toda bagagem sociocultural do grupo a que se destina e todo o patrimônio e saberes acumulados pela sociedade, considerando a idade, os gêneros, a diversidade étnica e como já dissemos anteriormente, o desenvolvimento integral da criança.

O currículo proposto no Projeto Político-Pedagógico do CEU EMEI Rosa da China reconhece que o brincar é a linguagem da criança e que este é o grande mediador entre todas as ações propostas e o trabalho desenvolvido pela/para as crianças.

O que pretendemos aqui é registrar o percurso formativo percorrido pelos adultos que convivem com as crianças (sejam as professoras, funcionários do quadro de apoio e a própria família) para compreenderem que a reelaboração curricular que vinha sendo discutida, trabalhada e rediscutida é a de que a prática pedagógica centrada no professor deveria ser transcendida e substituída por outra que compreendesse o ponto de vista das crianças, sua cultura, suas necessidades formativas e, assim, ampliar e aperfeiçoar as práticas vividas por elas no CEU EMEI Rosa da China.

Portanto, o CEU passou a ser reconhecido não só como um espaço diferenciado que pode potencializar o currículo proposto e trabalhado na EMEI, mas também um local que amplia os saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, tanto para as crianças como para os adultos diretamente ligados a elas.

Conclusão

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil concebem o currículo como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (art. 3º) indicando, do nosso ponto de vista, o diálogo necessário entre os conhecimentos formais e os não formais. Dessa forma, acreditamos que é possível às instituições de Educação Infantil articularem, em seus Projetos Político-Pedagógicos, esses saberes, garantindo que as crianças tenham acesso a um conhecimento mais amplo, não reduzido aos saberes escolarizados.

Procuramos romper com a dicotomia entre os dois conhecimentos num processo formativo que privilegiou o diálogo entre diferentes segmentos que atuam com as crianças. Dessa maneira, ressignificamos tempos e espaços, ampliamos as possibilidades de aprendizagem e garantimos que elas se tornassem valiosas para as crianças.

Pensar um currículo que leve em consideração uma criança que “é capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto ‘sujeito potente’, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar” (SÃO PAULO, 2013, p.13). Isso não valoriza apenas a criança ou tira a centralidade do professor, antes o torna também potente e responsável na busca de melhores caminhos para orientar as crianças, na pesquisa de elementos que podem contribuir com as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Enfim, acreditamos que o importante não é ter apenas o olhar apurado, mas o ouvido também atento para escutarmos as demandas que emergem do dia a dia, as necessidades apontadas pelos diferentes agrupamentos e assim (re)visitar o planejado, alterar quando necessário, ressignificar à luz das discussões e de tantos outros interferentes que cotidianamente influenciam as relações estabelecidas nesse espaço. Sempre!

Referências

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p.18, 18 de dez. de 2009, Seção 1.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, nº 69, p. 60-91, Dez. 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social**: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). São Paulo: Centro de Referência Paulo Freire, 2004. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3395>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

RAYMUNDO, Ticiane Silva. CEU: um sonho de qualidade na educação de São Paulo. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n. 1, p. 71-78, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Almanaque 75 anos da Educação Infantil**: conviver e aprender na Cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa nº 1, de 02 de dezembro de 2013. Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. **Diário Oficial Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, p. 103-105, 3 dez. 2013.

Escola pesquisadora na Rede Pública Municipal de São Paulo: é possível?

Eliana de Jesus Reis Garcia¹

¹ Mestra em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Especialista em História Social. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Introdução

A questão que dá título ao artigo que ora se apresenta carece a priori da manifestação de um posicionamento político de sua autora: a crença e a defesa incontestada da escola pública e de seus protagonistas: crianças, adolescentes e adultos estudantes, suas famílias e comunidade, e, sobretudo, dos profissionais que nela atuam. Afinal, a associação da escola pública a fracasso, incompetência, pobreza, violência, instituição sem qualidade, com infraestrutura deficiente, profissionais desqualificados se transformou em “lugar comum”, peças de retórica, objetos do discurso social, bastante reproduzido pelas mídias.

Esses objetos de discurso que se transformaram em categorias “evidentes” de percepção do mundo e que funcionam como atrativos ideológicos tendem a impor-se ao pesquisador. Este corre constantemente o risco de ver-se “repassar” objetos sociomediáticos como objetos de pesquisa, no sentido em que se faz “repassar” dinheiro falso (ou uma doença...). (CHARLOT, 2000, p. 14)

As evidências, a que o professor Charlot se refere, podem ser, por exemplo, as comparações frequentemente realizadas entre as redes pública e privada, com base em estatísticas. Estatísticas que dão um “pseudo estatuto de verdade” aos discursos que insistem em marcar as diferenças de posição entre os alunos das diversas redes, aos resultados, as faltas e carências das “públicas”. O alerta do autor, que trabalhou durante anos com a questão do fracasso escolar dos estudantes oriundos dos meios populares na França, ajuda a nos desvencilhar do risco de repassar e reproduzir teorias construídas pelos meios de comunicação e opiniões do senso comum acerca da escola pública. Tais objetos de discurso escamoteiam as experiências individuais, locais, os desafios a serem enfrentados cotidianamente nas redes públicas: não apenas acolher todas as crianças e adolescentes, mas favorecer e garantir suas aprendizagens.

Mais especificamente, os dados da Rede Municipal de Ensino de São Paulo revelam que:

A rede municipal de ensino da cidade de São Paulo é a maior do país, com quase 1 milhão de alunos, 8,2% dos 11,3 milhões de habitantes da cidade. Somados aos pais e familiares, envolve quase cinco milhões de pessoas, ultrapassando e muito, a população da maioria das capitais brasileiras. (PORTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2014).

Quase um milhão de alunos, os dados revelam o gigantismo da Rede Pública Municipal. Mais de 80 mil educadores, gente que diariamente vive os desafios da educação nesta grande metrópole. Tais números ajudam a explicar a análise que permeará este artigo, a leitura positiva em oposição à leitura negativa da realidade.

A leitura negativa reifica as relações para torná-las coisas, aniquila essas coisas transformando-as em ausentes, “explica” o mundo por deslocamento das faltas, postula uma casualidade da falta. [...] A leitura negativa é a forma como as categorias dominantes veem as dominadas. O que é leitura positiva?

Essa expressão [...] tem frequentemente sido interpretada como leitura “otimista” da realidade. Não deixa de ser verdade. Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo que elas falham ou as suas carências. (CHARLOT, 2000, p.30).

A leitura positiva, otimista, que se fará neste artigo, não tem a pretensão de “colocar” a EMEF Professor Giuseppe Tavolaro num local de superioridade, de demarcar um lugar, mas de ressaltar uma trajetória que tem se mostrado comprometida com a melhoria da qualidade de ensino na escola pública. Não sem falhas, obstáculos, desafios, mas que merece ser evidenciada pelo que tem realizado, refletido, encaminhado e pelas soluções encontradas. Vislumbramos contribuir como exercício de ação-reflexão-ação e colaboração para ampliar as discussões, sempre necessárias.

Um pouco de história

A EMEF Prof. Giuseppe Tavolaro, localizada na Fazenda da Juta, bairro da zona leste de São Paulo, é relativamente recente.

O local onde se formou o bairro Fazenda da Juta foi uma grande plantação de juta, posteriormente abandonada. O bairro está localizado no distrito de Sapopemba, que tem aproximadamente trezentos mil habitantes, Zona Leste da Cidade de São Paulo. A escola é fruto das lutas dos movimentos sociais e da população local e hoje funciona em dois turnos, com 900 alunos matriculados. Inicialmente recebeu o nome de EMEF Fazenda da Juta A-7, sendo inaugurada oficialmente em fevereiro de 2003 e desde outubro de 2007 tem o nome de EMEF Professor Giuseppe Tavolaro, escolhido pela comunidade. (FERREIRA, 2013, p.15)

A EMEF Prof. Giuseppe Tavolaro tem um pouco mais de dez anos, mas como toda escola tem história, assim como as pessoas. História que se assemelha em muitos aspectos a outras escolas da Rede Municipal, espalhadas pela periferia da Cidade de São Paulo, em áreas densamente povoadas, ocupadas por trabalhadores e grupos sociais desejosos por uma vida digna. E assim como outras escolas, as pessoas, os educadores, que nela passaram ou que ainda se encontram, constroem suas identidades e história.

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é, todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas, (que o Legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria. (CÂNDIDO, 1956, p.1)

O grande professor Antonio Cândido ao tratar da escola como grupo social já reportava, na década de 50, a singularidade de cada escola como resultado de sua própria dinâmica, da sociabilidade, das relações estabelecidas pelos grupos sociais ali presentes. Compreende-se, assim, que cada escola pertencente a uma rede ou sistema de ensino, com organizações administrativas comuns, desenvolve em seu interior uma cultura peculiar. Cultura esta, na EMEF Prof. Giuseppe Tavolaro, bastante consolidada graças ao fato de parte da equipe escolar – gestores, professores, funcionários - manter-se na Unidade há algum tempo².

Uma escola em movimento

Em 2010, no bojo de uma discussão dos educadores da Unidade acerca do currículo e de conteúdos mínimos, surgiu a proposta da elaboração de Trabalhos de Conclusão de Ciclo - TCCs para os alunos do último ano do Ensino Fundamental II. À época, o Coordenador Pedagógico propôs o desenvolvimento de pesquisas pelos alunos, orientados pelos professores das diferentes disciplinas, pautado em sua experiência em uma escola de Ensino Médio da Rede Pública Estadual. Ora, o que parecia uma tarefa demasiadamente ousada para estudantes de uma escola municipal e desafiador para os educadores, resultou em trabalhos surpreendentes. Assim, no ano seguinte, o processo de elaboração dos TCCs foi sendo amadurecido e a “pesquisa” passou a ser objeto de estudo na Unidade.

Durante dois anos, o tema de formação do Projeto Especial de Ação - PEA³ foi

2 Parte da equipe gestora atua junto na escola há pelo menos oito anos. O mesmo pode-se afirmar em relação aos professores e funcionários.

3 Em 2012 e 2013 o PEA denominado “Ler e escrever: formando professores pesquisadores”, coordenado por Laercio Eloi e Soraya Rahal, foi construído na perspectiva do professor reflexivo. Dentre seus objetivos estava o de construir e desenvolver uma linha de formação de educadores, ligada à situação de ensino, que contribuísse para o desenvolvimento de habilidades e competências pautadas nas necessidades dos alunos, validando sua cultura, permitindo seu protagonismo, visando oportunizar suas potencialidades, como cidadãos reflexivos. Organizados em dois grupos, divididos por ciclos, com 35 professores participando – o que correspondia a 60% dos professores da UE. As temáticas tratadas foram essencialmente: pesquisa, inclusão social e escolar, projetos de trabalho, cotidiano de trabalho e avaliação. Em 2014, procurou-se avançar nestes estudos também em razão

o de uma escola pesquisadora. Vários autores foram utilizados para estudos pelos professores, coordenadores e, concomitantemente, inúmeros projetos foram sendo desenvolvidos com os alunos, não apenas com os alunos do último ano do Ensino Fundamental II – que foram se apropriando deste movimento gerado pelo TCC e se preparando para um ritual que marca a conclusão do Ensino Fundamental em suas vidas -, mas também com os alunos do Ensino Fundamental I.

O ano de 2013 foi marcante. O desafio apresentado pelo gestor – Paulo Silvio Ferreira – era que o grupo de educadores da EMEF Prof. Giuseppe Tavolaro escrevesse, relatasse suas vivências em uma escola pesquisadora. Foi um ano de muito trabalho e estudos no PEA. Uma boa parte – vinte e cinco educadores – produziu artigos, alguns em parceria com colegas, outros individualmente, com diferentes enfoques, extrapolando os prazos, encontrando-se em fins de semana, fora do horário de trabalho. Foi um trabalho árduo também o da leitura, da revisão, de sugerir novas rotas feito pelo Diretor da Unidade, Paulo Sílvia Ferreira, que organizou todo o trabalho e resultou na publicação do livro “Escola Pesquisadora: uma possibilidade de formação”, lançado no início de 2013.

Dentre os artigos publicados, ressaltamos dois deles: “Você aprende, eu aprendo, nós aprendemos... resignificando saberes”⁴ e “A pesquisa nos anos iniciais do Ensino Fundamental como prática educativa, promovendo a autonomia do aluno na busca do saber”⁵, notoriamente relatos de prática escritos por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que revelam o movimento característico da EMEF Prof. Giuseppe Tavolaro.

do Programa Mais Educação São Paulo, que reorganizou os ciclos de aprendizagem no Ensino Fundamental e estabeleceu “a questão da autoria por meio da aprendizagem de projetos” (p.81), com o PEA: “Mais Educação São Paulo: constituindo alunos pesquisadores dentro dos ciclos de aprendizagem”, com temáticas como interdisciplinaridade, matemática e transversalidade, ciclos de aprendizagem, dentre outros.

4 As autoras Cristiane Dotta da Silva de Brito, Marcia Eliani Cardoso e Paula Regina Furtado Gracioso, em 2013, trabalhavam com as turmas do 3º ano do Ciclo I.

5 A autora Claudia Ramos de Andrade Cavassini lecionava para uma turma de 2º ano do Ciclo de Alfabetização.

A construção do trabalho coletivo na Unidade

Os projetos desenvolvidos ao longo do ano na escola são construídos por muitas mãos. As reuniões pedagógicas, os horários coletivos, o PEA – que em 2014 também tratou da constituição de alunos pesquisadores dentro dos Ciclos de Aprendizagem –, as reuniões regulares de Conselho de Escola são utilizados para construir, articular as ações e também avaliar os processos desenvolvidos. Afinal, nenhum discurso ou proposta, por melhor que seja, é capaz de convencer e envolver as pessoas quando estas não se sentem parte, “sujeitos” do processo.

O resultado que a Escola pretende - contribuir para o processo de humanização do aluno-cidadão consciente de si no mundo, capaz de ler e interpretar o mundo no qual está e nele inserir-se criticamente para transformá-lo - não se consegue pelo trabalho parcelado e fragmentado da equipe escolar - à semelhança da produção de um carro, onde um grupo de operários aperta, cada um, um parafuso, sempre da mesma maneira, conforme o que foi concluído fora da linha de montagem -, mas sim com o trabalho coletivo. Neste há a contribuição de todos no todo e de todos no de cada um. A especialização de um não é somada à especialização de outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando a e por causa de finalidades comuns.

O trabalho coletivo tem sido apontado por pesquisadores e estudiosos como o caminho mais profícuo para o alcance das novas finalidades da Educação Escolar, porque a natureza do trabalho na Escola - que é a produção do humano - é diferente da natureza do trabalho em geral na produção de outros produtos. (PIMENTA, 1993, p. 80)

Os projetos são resultado de um trabalho coletivo - e não poderia ser diferente, tendo em vista que a escola é uma construção coletiva. A partir de uma mesma temática são desenvolvidas inúmeras variações de pesquisa, trabalhos, produtos finais, no intuito de integrar todos os segmentos, grupos da Unidade Escolar. Os professores acabam por exercer seu papel de criadores ao desenvolver roteiros de pesquisa e ao mediar o trabalho pedagógico em sala de aula, incentivando a participação dos alunos

e suas famílias. Os gestores articulam o trabalho pedagógico facilitando a comunicação, garantindo espaços para a realização das atividades, preparando, fomentando o debate, a crítica, estimulando o desenvolvimento de projetos e garantindo os meios necessários para a execução do planejado.

Há muitos exemplos de projetos desenvolvidos na Unidade⁶. Projetos que agregaram os diferentes segmentos, “atores” da escola e criaram oportunidades para o exercício do protagonismo infantil e juvenil, que resultaram em eventos grandiosos. Projetos que são precedidos de muita discussão – seja nos encontros iniciais de reorganização da Unidade no início do ano, nas reuniões pedagógicas, nos horários coletivos, Conselho de Escola, sala de aula. Há uma participação intensa da comunidade e uma expectativa crescente para cada um destes momentos de finalização dos projetos. Faz-se necessário também ressaltar que este trabalho coletivo não é construído sem qualquer conflito:

A escola reproduz tanto as relações econômicas quanto as relações sociais que ocorrem na sociedade, com todas as suas contradições. Nela estão presentes os diversos interesses dos grupos sociais que evidenciam conflitos. E quando os conflitos inevitavelmente ocorrem na escola, há uma tendência ora para ignorá-los, ora de desconsiderá-los, ora de reduzi-los. (BRASIL, 2004).

Ora, na EMEF Professor Giuseppe Tavolaro também há conflitos, como em outras Unidades Educacionais. As contradições e conflitos evidenciados na sociedade brasileira também estão ali, “as convicções e ideologias arraigadas e cristalizadas” a “falta de arrojo e de coragem para empunhar bandeiras e lutar por elas”, como afirma Pimenta (1993, p. 83), da parte de alguns dos “atores” ou grupos da escola. O desafio para a gestão democrática é não negar, ignorar ou reduzir os conflitos e contradições, é fundamental criar oportunidades para discussão, reflexão e articulá-los para garantir a execução do Projeto Político-Pedagógico - PPP.

⁶ Exemplificando alguns deles, em 2013 os “10 anos do Giuseppe” e, em 2014, “Copa Giuseppe”.

A importância da gestão democrática

Se partirmos da premissa de que a razão primeira da existência da escola é sua prática educativa, o processo de ensino-aprendizagem que nela se desenvolve para que os indivíduos possam se constituir como sujeitos, cidadãos, pessoas dotadas de saberes, competências e habilidades, autônomos, capazes de realizar boas escolhas, de construir uma sociedade melhor, precisamos compreender que tal propósito só pode ser concretizado de forma coletiva. Coletivamente no pensar, planejar, em estabelecer estratégias, em realizar, avaliar, readequar, sempre de forma democrática. Pode-se observar um esforço da gestão da Unidade em garantir espaços para que isso aconteça. É o caso, por exemplo, do Conselho de Escola – que ganha relevância por ser um dos mais importantes espaços para que os diferentes segmentos, como gestores, professores, funcionários, alunos e pais, possam construir o Projeto Político-Pedagógico, a identidade da escola. Quando todos os segmentos estão, de fato, representados no Conselho de Escola, as responsabilidades sobre as ações, o planejamento e os resultados deixam de recair sobre os “ombros” de um pequeno grupo. Existe a corresponsabilização. Há mais chances de acertos e os erros acabam por servir como aprendizado.

É evidente que o processo ainda precisa ser melhorado. Nota-se que os professores, os funcionários da Unidade já exercitam com mais propriedade sua participação nos órgãos colegiados de decisão. Os pais, especialmente os membros do Conselho de Escola, têm participação ativa e compreendem bem sua representatividade, entretanto há de se avançar na participação dos alunos, em todos os processos de decisão, de construção pedagógica, dos projetos desenvolvidos, na relação com a cultura local. Faz-se necessário amadurecer as noções de consenso e dissenso, sem medo das discussões, das divergências de pensamento.

A gestão democrática é um processo trabalhoso e possibilita garantir a unidade das ações da escola, previstas no PPP. Promove aprendizagens e avanços reais. Um Conselho Escolar na perspectiva da gestão democrática é capaz, de fato, de ser um órgão consultivo, de deliberação e especialmente de mobilização. Mobilização para que as almejadas transformações aconteçam. E o mais importante, o exercício

da democracia, se apropriado pelos segmentos da escola, não há de ser evidentemente restrito ao espaço da escola, mas será certamente exercido em outros locais.

A relação democrática destrói hierarquias rígidas e estabelece respeito, valorização, reconhecimento social. Elimina a pessoa-objeto e a transforma em sujeito, protagonista. Flexibiliza a concepção de currículo pela via da interdisciplinaridade, o trabalho em “rede”. Estimula o pensar, a criação, o diálogo, as aprendizagens.

Conclusão

É preciso voltar à questão inicial: ser uma Escola pesquisadora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo é possível? Sim, é possível, por muitas razões. Primeiramente destacamos o desafio de promover o TCC, em 2010, com os alunos das oitavas séries - último ano do Ensino Fundamental - e os estudos que se desenvolveram no PEA, a partir de 2011, reforçados pelo desafio da escrita do livro, intitulado: “Escola Pesquisadora: uma possibilidade de formação” (2013), que permitiu aos professores⁷ e gestores que ali permaneceram se apropriarem de um embasamento teórico para a prática pedagógica. O lançamento do livro, no início de 2014, consolidou o sentimento de autoria, pertencimento, coletividade tão caros a qualquer escola. Como se pode afirmar anteriormente, boa parte dos profissionais que atuam na escola já se encontra na Unidade há algum tempo, o que constitui um fator facilitador. Relações de amizade, de solidariedade bastante fortes, de apreço em ser educador. Os novos profissionais que chegam à Unidade acabam por integrar-se nesta cultura ou quando insatisfeitos com esta “escola em movimento”, removem-se. E, por fim, a gestão democrática, que não é mera retórica, se realiza por meio do Conselho de Escola, do diálogo em sala de aula promovido pelos professores, das reuniões pedagógicas, das reuniões de pais, da elaboração de projetos com alunos

⁷ O papel do professor ganha relevância em uma gestão democrática. Por ser o mais próximo dos alunos no trabalho diário, está em processo de formação permanente para diagnosticar suas necessidades, conhecer a cultura que trazem consigo, seus códigos identitários, podendo, por intermédio de seu trabalho criativo, autoral, realizar a política pedagógica construída coletivamente.

e de tantos outros momentos do cotidiano da escola. O que, em parte, também justifica os bons resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb alcançados pela Unidade. Busca-se a cada bimestre aprimorar as reuniões de Pais e Mestres, para que sejam espaços formativos, de devolutiva do trabalho desenvolvido e dos resultados, mas também espaço de diálogo e de busca de novos caminhos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: Conselho Escolar e a aprendizagem na escola: Caderno 2. Brasília: MEC, 2004.
- CÂNDIDO, Antonio. A estrutura da escola. **Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**, Rio de Janeiro, 1956. Separata de Educação e Ciências.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- EMEF PROF. GIUSEPPE TAVOLARO. Projeto Especial de Ação: Ler e escrever: formando professores pesquisadores. São Paulo, 2013.
- FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola pesquisadora**: uma possibilidade de formação. Curitiba: CRV, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. Questões sobre organização do trabalho na escola. **Ideias**, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.
- PORTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Números da Secretaria**. Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=22>>. Acesso em: 23 mar. 2014.
- 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.

O Coordenador Pedagógico e os desafios no seu papel de formador

Luciana Alves Câmara Trida¹

¹ Graduada em Pedagogia, Pós-Graduada em Gestão Escolar. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a importância formativa da figura da coordenação pedagógica no contexto de trabalho escolar, orientada por uma perspectiva crítico-reflexiva de formação e pelo compromisso com as dimensões afetivas e relacionais da sua função, que conferem valor às interações para mudanças significativas nos sujeitos e na sociedade.

O texto tem como foco os espaços coletivos de estudo e problematização das práticas educativas em uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, considerando as diversas situações do cotidiano e de relações humanas como oportunidades de aprendizagem e de convívio para todos os envolvidos no processo educacional. A EMEI é um lugar privilegiado de aprender, ser, conviver e fazer, de ação-reflexão-ação, com um potencial formativo inquestionável, o qual não podemos desperdiçar em nome de uma educação meramente transmissiva e autoritária, da qual muitos de nós fomos herdeiros, centrada seja no adulto em relação à criança ou na gestão em relação a sua equipe.

A literatura especializada que investiga o papel do coordenador pedagógico pontua que sua maior atribuição é a de formação, considerando-o um par mais avançado na EMEI. Há instrumentos e encaminhamentos que cumprirão a tarefa de auxiliá-lo para a concretude da autoria, criatividade e protagonismo dos atores escolares e a assimilação da parceria a ser estabelecida, particularmente, entre coordenação e docentes a serviço de uma educação de qualidade. Apresenta-se alguns princípios que devem nortear o fazer diário do coordenador, como os encontros formativos, os registros e as devolutivas e o acompanhamento de experiências vividas pelas crianças com seus educadores.

As questões aqui tratadas respondem ao conceito da homologia dos processos submetido ao campo da educação, no qual, o formador deve revestir seu fazer de princípios que julga imprescindíveis em uma relação educativa e humana.

Princípios e saberes indispensáveis ao exercício da coordenação pedagógica

No dia a dia das suas atividades, o coordenador deve atentar-se para a coerência entre discurso e prática, sobretudo incorporando as suas atitudes formas de tratamen-

to defendidas no Projeto Político-Pedagógico, a exemplo de se dirigir às crianças pelo nome e procedendo de modo similar com os funcionários. Valorizar as identidades das pessoas e agir servindo de exemplo legítima o que está escrito quanto à humanização no documento mais importante da escola.

No apoio ao princípio acima, cabe lembrar a afirmação de Freire (1996, p.34): “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”.

A característica dinâmica que se deve imprimir ao Projeto Político-Pedagógico compreende o movimento do papel para a ação e o inverso. Em função do coordenador pedagógico atender à demanda de principal gestor deste processo, não lhe é permitido eticamente o desrespeito ao fundamento de que se educa e se forma por meio de bons exemplos. Portanto, aquilo que ele assinala, em se tratando de relacionamentos respeitosos entre crianças e adultos, deve permear seus modos de lidar com todos.

Outra competência que o coordenador pedagógico deve desenvolver diz respeito à abertura e disponibilidade para a escuta. Reconhecer a necessidade de dar voz às crianças e aos educadores, considerar seus pensamentos, sentimentos e conhecimentos. A disponibilidade para o diálogo possibilita uma maior aproximação com a pessoa do professor e seu lado profissional, favorecendo intervenções formativas e transformadoras da sua prática.

Como bem destaca Almeida (2007, p.79) nas suas ponderações sobre o ouvir-falar no processo de formação docente: “Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos”.

A providência de buscar no diálogo com o outro a compreensão de suas visões, crenças e concepções também desencadeia no sujeito coordenador uma tomada de consciência dos próprios posicionamentos. Na explicitação de pontos de vista e no saber ouvir as colocações alheias serão produzidas mudanças internas nos agentes da comunicação, ou seja, torna-se possível, numa via de mão dupla, rever teorias, revisar experiências e ideias e transformá-las.

As palavras de Pelissari (2007, p.34) corroboram o exposto acima: “A interação é a engrenagem do saber, exatamente porque nos permite (re)pensar nossas ideias à luz das dos outros”.

É necessário também na atuação do coordenador e complementar à escuta e ao diálogo o pressuposto de acreditar na capacidade do professor de produzir conhecimento e cultura na mesma proporção que deseja que os educadores depositem tal confiança nos seus aprendizes. Munido desta certeza, o coordenador adotará uma postura de respeitar os saberes da sua equipe e sua construção, incentivar a autoria de projetos e trabalhos, não alimentando a expectativa de ser o portador de receitas pedagógicas infalíveis e respostas prontas. O docente, nesta linha, não se constitui mero executor e tarefeiro de programas educacionais criados por outrem, mas sujeito que pode fazer escolhas pedagógicas e elaborar sua prática com criatividade, fundamentando-se em pesquisas acadêmicas e diretrizes nacionais e municipais da educação.

O que não podemos é considerar a actividade profissional (prática) do professor como uma actividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correcto encará-la como uma actividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações de carácter técnico. (NÓVOA, 1997, p.100).

No modelo de formação contínua, no qual se nutrem os objetivos de desenvolver a competência crítico-reflexiva dos professores e fortalecer seu estatuto de seres pensantes, críticos e protagonistas, algumas exigências se apresentam no âmbito da coordenação: responsabilizar-se por fazer circular estudos teóricos que favoreçam a atualização dos saberes específicos da profissão do Magistério, garantir espaços de trocas de experiências e ser o elo entre as políticas públicas de educação e a escola.

Encontros formativos

Os encontros formativos devem se caracterizar em tempos-espacos reflexivos, dialógicos, de relação entre teoria e prática, nos quais as situações didáticas e experiências pedagógicas dos professores tornem-se objeto de tematizações e análise com seus pares.

Não se aceita que o tempo de dedicação ao desenvolvimento profissional dos professores e consequente melhoria das aprendizagens das crianças e alunos seja preenchido com leituras e discussões descoladas dos problemas da escola. Ao coordenador não se solicita assumir uma posição de expositor de ideias, de dono da verdade, pois se sabe da provisoriedade do conhecimento e da atitude não passiva do sujeito cognoscente.

A importância do momento coletivo formador reside na capacidade de articular as aspirações pessoais aos ideais da organização educacional, os saberes científicos aos saberes práticos dos educadores, enfraquecendo o isolamento e o fazer mecânico, criando uma cultura de colaboração na escola com o fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico e da identidade do professor. O mesmo propicia o conhecimento de outros olhares, o contato com práticas diversas e um reexame de convicções. O ponto de vista e o questionamento do outro revelam um potencial transformador, lançando o sujeito a uma sistematização do seu pensamento, mantendo ou modificando suas crenças. As experiências individuais determinam um limite à visão e o relacionamento com os demais profissionais induz a enxergar alternativas antes impensáveis.

Em se tratando de Projeto Político-Pedagógico, o horário de estudo conjunto maximiza uma aliança com os objetivos institucionais e aproxima seus membros de propósitos comuns com a busca de coerência entre o enfoque praticado e a proposta de referência construída pelo grupo.

Com propriedade, versa Canário (1998, p. 5) sobre a formação em serviço:

A otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e coletivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham.

A possibilidade de se distanciar da prática vivida para examiná-la com rigor, à luz de contributos teóricos e de colegas de profissão, imprime significado e sentido ao percurso formativo do Professor e do grupo. Portanto, o coordenador deve cuidar para que a reflexão crítica seja o alicerce da organização das reuniões de formação. Para tanto, o coordenador deve investigar as demandas da sua equipe, elaborar um plano, construir enriquecedoras pautas, fazer boas perguntas durante as problematizações e manter flexibilidade para atender ao imprevisível e inesperado.

Novamente, reportamo-nos à homologia dos processos, insistindo na concepção do sujeito da aprendizagem como alguém ativo e provido de bagagem de saberes e do planejamento como instrumento de qualificação das intervenções do coordenador e de inspiração para o trabalho dos professores com suas turmas. Como convencê-los da importância de prever objetivos, conteúdos e atividades na hipótese de o imprevisto prevalecer no trabalho de formação do coordenador?

Os registros e as devolutivas

Os registros constituem valiosa ferramenta de reflexão e avaliação do professor e devem ser encorajados pelo coordenador que, desta maneira, estará abrindo mais uma frente de formação e de estabelecimento de vínculo com os educadores.

Os registros abarcam documentação pedagógica de ordem escrita, audiovisual e fotográfica. Todos permitem uma releitura crítica das situações educativas e profissionais se cultivados com esta finalidade. Contudo, permanece no imaginário de uma quantidade expressiva de profissionais da educação a função burocrática dos registros. Os professores escrevem e planejam para apresentar ao coordenador e este toma contato com as escritas e documentos tendo em vista o controle do trabalho docente.

O quadro denunciado acima clama por soluções formativas que qualifiquem os registros produzidos na escola, elevando-os à condição de reflexivos, problematizadores e reveladores do trabalho pedagógico que se faz. Com esta investida, as expectativas em torno dos ganhos de se escrever o pensar sobre a prática e tornar visíveis os

contextos de aprendizagem mudarão significativamente, contribuindo para o reconhecimento da profissão docente como ação reflexiva, crítica e fazer artístico associados a uma postura avaliativa e investigativa contínuas.

Os esforços de melhoria e aperfeiçoamento dos registros envolvem as devolutivas redigidas pelos coordenadores, pois se enquadram nas estratégias de impulso ao crescimento profissional da sua equipe. Elas não devem servir para provar ao professor que o currículo escrito por ele foi verificado pelo coordenador, muito menos para oferecer respostas, sendo de grande valia o procedimento de lançar questionamentos ao professor, elaborando perguntas de tal modo a inquietá-lo, gerando uma necessidade de busca e pesquisa.

Ainda que o fato de o formador sensibilizar-se com os problemas do professor, olhar para determinada problemática com olhos de professor ou lhes oferecer sugestões de atividades ajude no estabelecimento de vínculos e na criação de um clima de empatia e credibilidade, esse tipo de colaboração dificilmente ajudará o professor a avançar, de fato, em sua prática educativa. (PELISSARI, 2007, p.33).

Os coordenadores também devem registrar, utilizando este instrumento para avaliar decisões tomadas, planejar intervenções adequadas e desvelar concepções particulares.

Ao reconstituir e organizar os fatos, fenômenos, situações e sentimentos de sua prática para registrá-los por meio da escrita, professores e coordenadores lançam um novo olhar sobre sua ação pedagógica. Nesse processo, a narração pode desdobrar-se em reflexão. (FUJIKAWA, 2007, p.128).

Ao acompanhar a elaboração de registros pelos docentes e proceder à leitura de seus diários de campo, o coordenador amplia suas formas de conhecer práticas e perfis dos seus educadores, dialogando com estas informações e situações na qualidade de não autor e praticante da ação, portanto deve olhá-las com lentes de estranhamento que o habilitarão a atuar como parceiro dos docentes no repensar o cotidiano vivido com os discentes e seus encaminhamentos.

Os registros devem extrapolar a esfera da comunicação coordenador/professor e alcançar a dimensão coletiva, sendo compartilhados e tematizados nos momentos formativos. Esta providência de socializar os registros favorece o esclarecimento de intenções educativas, a produção de sentido e uma leitura mais distanciada capaz de apontar faltas, conquistas, contradições e avanços nos processos de aprendizagem.

Acompanhamento de experiências vividas pelas crianças com seus educadores

A observação de momentos da jornada das crianças e o acompanhamento de situações didáticas oportunizadas pelos professores às suas turmas devem compor a agenda e a rotina do coordenador. Este tempo de estar junto sugere conteúdo e material para intervenções formativas, devolutivas e aproxima o gestor da sua equipe.

Um exercício importante no cotidiano do coordenador é o do olhar. Seu olhar precisa aprender a identificar as tendências de tempo e movimento do outro, as necessidades de confronto e interlocução, num movimento da prática que se dá num continuum. E esse olhar atento e cuidadoso o ajudará a melhor organizar suas ações formadoras. (PLACCO, 2006, p.55).

Todavia não se consegue instantaneamente de todos os professores uma boa receptividade no que tange à presença do coordenador em determinados ambientes de aprendizagem. A parceria será construída num intervalo de tempo mais curto ou mais longo a depender de fatores como postura do professor e do coordenador. Este, a princípio, pode ser taxado de intruso pelo professor que se sente ameaçado em um território do qual se julga dono, sobretudo se a visita do coordenador ocorrer na sala de convivência.

A responsabilidade do coordenador na instauração de uma atmosfera de confiança não pode ser desconsiderada. Este profissional deve, no tempo da ação docente, apoiar o trabalho desenvolvido. No caso de identificar algum problema, há algumas saí-

das para torná-lo conteúdo refletido em parceria: conversar particularmente com o professor, abordar na devolutiva no caderno de planejamento e avaliação do educador ou incluí-lo na pauta de espaços formativos, se caracterizado como necessidade comum.

Conclusão

Ao longo do processo de escrita do artigo, reportamo-nos ao papel do coordenador pedagógico como formador de formadores na Educação Infantil, avaliando as possibilidades e as dificuldades de aproximação entre o coordenador pedagógico e os educadores.

Com este movimento, pode-se concluir que o coordenador deve afirmar seu papel de formador, articulando discurso à prática, não perdendo de vista sua essência de educador, apresentando-se como referência de liderança no seu fazer diário e nas situações mais formais e normatizadas das competências da sua profissão, conquistando processualmente seu espaço de especialista em transformar práticas de professores pelo exemplo e pelas ideias inovadoras.

Espera-se que este texto contribua com os gestores nessa disponibilidade para olhar com criticidade as condições de formação nas suas Unidades Educacionais e os modelos adotados na condução dos processos de aprendizagem dos adultos e profissionais das equipes que lideram.

Referências

ALMEIDA, Laurinda de Ramalho. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: ALMEIDA, Laurinda de Ramalho; BRUNO, Eliane B. G.; CHRISTOV, Luiza Helena da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 77-87.

CANÁRIO, R. Gestão da escola: Como elaborar um plano de formação? In: **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUJIKAWA, Mônica Matie. O Coordenador Pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda de Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

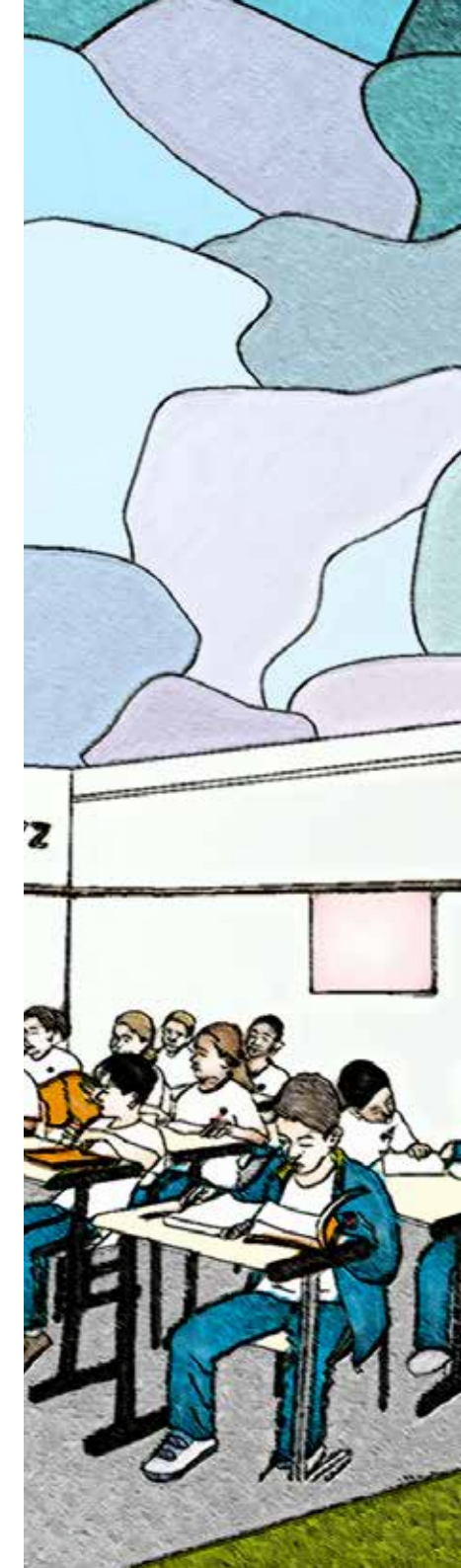
PELISSARI, Cristiane. Os seis desafios do formador. **Revista avisa lá**, São Paulo, p. 28-34, abr. 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda de Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

Tecnologias na educação: desafios para o ensino e a aprendizagem

Regina Célia Fortuna Broti Gavassa¹

¹ Graduada em Pedagogia e em Estudos Sociais, Especialista em Informática Educativa e em Mídias na Educação. Núcleo de Tecnologia para Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.



Contextualizando

Vivemos em um mundo em plena transformação, mudanças de cultura, mudanças nas formas de se comunicar e de adquirir conhecimento. As novas tecnologias permitem o contato com diversas pessoas em todo o mundo simultaneamente. O conhecimento que temos sobre algo é constantemente alterado em uma rápida navegação pela internet, exigindo das pessoas que fazem uso constante destas novas tecnologias maior discernimento na seleção do que é ou não relevante. O mundo está sendo reescrito pela coletividade favorecida pelas novas linguagens midiáticas.

Estudos recentes trazem termos como inteligência coletiva, convergência midiática e formação de redes cada vez mais presentes. Trazem também a constatação de que as tecnologias de comunicação e informação estão sendo inseridas na educação como apoio e como motivadoras do processo de ensino-aprendizagem.

Levando em consideração esta nova transformação e o mundo globalizado que vivemos, é urgente que a escola e todos que nela atuam estejam atentos à exposição dos alunos à informação e à aceitação de que a aprendizagem não se estabelece apenas na sala de aula. Ela acontece na interação entre as pessoas, portanto, fora e dentro do espaço escolar. O desafio imposto à escola e aos professores é constante: utilizar-se dos recursos tecnológicos dos computadores em rede, criando situações de aprendizagem mais próximas das demandas da sociedade atual, levando-se em conta a não neutralidade dessa tecnologia, bem como das redes de comunicação e interação existentes.

É urgente a reinvenção do professor como um mentor, um parceiro inspirador e experiente na apropriação dos novos recursos tecnológicos em favor das práticas de aprendizagem mais criativa. Viver este desafio é o que nos levará a uma vivência mais plena e democrática do conhecimento e da tecnologia do século XXI. (SCHWARTZ, 2014, p. 18).

Nessa perspectiva não há como dissociar o uso da tecnologia no currículo, pois a sua integração nas atividades realizadas demanda pensar nas práticas e metodologias, nas formas de comunicação, no repertório de práticas sociais dos alunos, nos espaços e tempos de aprendizagem.

Segundo Neira (2011), é por meio do currículo que professores, alunos e conhecimentos interagem em uma direção ou em outra.

Convergência Midiática e Inteligência Coletiva

Se existe o desejo de melhorar a qualidade no atendimento, adequar o currículo às demandas das novas gerações e tornar a escola instituições mais adequadas desempenhando os papéis que lhe cabem, é preciso entender como acontece a interação nos ambientes virtuais e como esta interação interfere na aquisição de conhecimentos e tomada de decisões.

No mundo da convergência das mídias, toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplas plataformas de mídias. (JENKINS, 2009, p.29).

Segundo Jenkins (2009), convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. Hoje, com a internet, a circulação de conteúdos é muito rápida, mas essa rapidez depende da interação entre as pessoas, que é fortemente impulsionada pelas redes sociais, onde todos divulgam o tempo todo o que estão fazendo, ou que lugares frequentam, ou ainda o que estão consumindo, interação, pois, que favorece uma sociedade de consumo.

Dados do IBGE², publicados em 2013, mostram que cerca de 49,1% dos brasileiros com 10 anos ou mais acessam e fazem uso da internet.

Os smartphones que permitem o acesso às redes wi-fi espalhadas pelo país são equipamentos que permitem a comunicação em tempo real tornando-se um dos maiores responsáveis por esta forte interação entre as pessoas. De acordo com informações do Olhar Digital³, “segundo a Abinee (Associação Brasileira de Indústria Elétrica e

² IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

³ Olhar Digital – Empresa nacional, formada por jornalistas, profissionais de televisão e profissionais de tec-

Eletrônica), utilizando dados da IDC⁴, os smartphones tomam agora 76% mercado de celulares no país, deixando apenas 24% para os telefones tradicionais”. As pessoas estão cada vez mais conectadas. Os dados mostram que a sociedade brasileira consome, compartilha e produz conhecimento.

O fato de estarmos conectados e trocando informações com os outros o tempo todo interfere diretamente em nossas decisões, tornando o consumo e o pensamento expressões da coletividade.

A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros dos consumidores individuais e em suas interações sociais com outros (JENKINS, 2009).

Lévy (1998) aponta para a ideia de que o papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital poderia promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver e ampliar-se de maneira recíproca.

Na escola, o fato de docentes e alunos experimentarem o compartilhamento de recursos materiais e do ciberespaço⁵ pode ser indício de que a aprendizagem pode alcançar a interatividade, favorecendo a inteligência coletiva.

Inteligência Coletiva, para Lévy, resulta na mobilização efetiva de competências. Segundo Perrenoud (1999, p. 30): “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Na produção e publicação de mídias, a expressão de cada um é difundida ao coletivo, essa produção traz um mergulho ao pensamento de cada um, à inteligência

nologia. Disponível em: < <http://olhardigital.uol.com.br/noticia/76-dos-celulares-do-brasil-ja-sao-smartphones/43033>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

4 A IDC Brasil é provedora de inteligência de mercado, consultoria e serviços estratégicos de marketing para os mercados de Tecnologia da Informação e Telecomunicações.

5 “O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.” (LÉVY, 1999, p. 17).

destes indivíduos que a produziram, mais ainda, torna possível pela interação com estes indivíduos e pensamentos, modificá-los, influenciá-los ou simplesmente aceitá-los, pois este pensamento não é apenas seu, tornou-se coletivo.

Então, podemos dizer que a convergência pode possibilitar a mudança para uma cultura participativa, sendo a própria convergência uma mudança de cultura.

Ensinar com tecnologia

Muito antes de se pensar em usar a tecnologia no ensino, o ato de ensinar sempre foi alvo de muitas discussões e sempre será. Ensinar só é ensinar se alguém aprendeu alguma coisa e, principalmente, se aprendeu a aprender. Mas aprender o quê, ensinar o quê? Ensinar para que? A favor de que, a favor de quem? E a tecnologia como integrá-la?

Ensinar é muito mais que transmitir conteúdos, para o educador Paulo Freire (1996), ensinar é criar possibilidades para a produção do saber, respeitando o que o educando já sabe, ou seja, estabelecendo relação entre os saberes curriculares e a experiência social de cada aluno e reforçando sua capacidade crítica.

Ensinar é também aprender, professores e alunos devem ser protagonistas, sujeitos, atuando de forma ativa no processo de aprendizagem.

Para Moran (2007, p.59) “A educação é fundamentalmente um processo de comunicação e de informação, de troca de informações e de troca entre pessoas”. E a escola “pode transformar-se em um espaço privilegiado de comunicação profunda, rica, aberta, inovadora, crítica”, um espaço para organizar o caos de informações e ideias, o qual os alunos enfrentam diariamente.

As tecnologias por si só não garantem que a aprendizagem aconteça, mas o fato de estar conectado e se comunicando com outras pessoas já altera, e muito, o repertório de práticas sociais. Entre os nativos digitais a utilização da convergência das mídias, já identificada anteriormente, a produção e a publicação do que produzem é realizada de forma automática, sem perguntar ou entender como os meios

de comunicação convergem, com que propósito são usados, nem se atentar para as consequências de tal produção e publicação.

Segundo Almeida (2011), o grande dilema ético é a apropriação humana das tecnologias. As tecnologias deixaram de ser um “adereço social” e passaram a ser “uma forma de o homem se comunicar, se conhecer, conhecer a realidade, poder participar dela”, ou seja, não é uma exclusividade das classes sociais mais altas. A tecnologia tornou-se algo necessário e presente no nosso dia a dia. Agora, a tecnologia está se tornando parte essencial também da educação.

A escola já reconhece a importância, mas não está preparada para lidar com estas situações porque existe um abismo entre as gerações. Conhecer e utilizar as linguagens midiáticas, em especial os recursos da web 2.0 é um desafio aos educadores, migrantes digitais, que se vencido, pode construir pontes e favorecer situações diversificadas de aprendizagem, possibilitando que o aluno aprenda por múltiplos caminhos a expressar-se de várias maneiras por meio de imagens e sons, exercitando a criatividade, produzindo saber. Isso também permite ao professor ser de fato o mediador da aprendizagem.

O paradigma que temos é o de Gestão da Comunicação e não da tecnologia em si.

Segundo Lévy (1999) o acesso à rede é um meio de nos comunicarmos com o mundo, é um local no qual as pessoas aprendem a viver em comunidades e a se auxiliarem, aprende-se o que se deseja saber.

Neste contexto, prever, direcionar e mediar a aprendizagem utilizando o ciberespaço é uma grande estratégia para que a aprendizagem aconteça de forma mais significativa, possibilitando a busca para questões complexas de forma colaborativa, privilegiando atividades e aprendizagem baseada em projetos, com avaliação permanente do processo, dando feedbacks, favorecendo a resolução de problemas, por meio de pesquisas e interação, e contribuindo para a produção do conhecimento.

Para Lévy (1998) as Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs assumem o papel mais forte de estruturar novos espaços e tempos de aprendizagem, trocando o texto linear e fechado dos materiais impressos, audiovisuais ou mesmo digitais para a construção de hipertextos que aglutinam mensagens, ideias, imagens, sons, em movi-

mentos dinâmicos, circulares, fluidos, cujas saídas sempre imprevisíveis e inesperadas, às vezes, tornam-se surpreendentes, outras frustrantes dada à forma descontínua dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Ampliam-se as possibilidades, os caminhos, os espaços. Se o olhar do educador for ao encontro de possibilidades de um ensinar mais compartilhado, que oriente e permita uma participação ativa do aluno, a tecnologia será de grande utilidade e, certamente, poderá mudar a relação professor/aluno/conhecimento levando-os a atuar em parceria.

O uso dessas novas tecnologias na educação, – e inserido neste ambiente o uso de novas tecnologias de informação e comunicação como a internet e as potencialidades trazidas pela Web 2.0, onde predominam hoje a linguagem multimídia e a comunicação para fora do espaço físico escolar –, leva a uma mudança no papel do professor e na prática pedagógica tradicional que sempre valorizou o texto escrito. O uso de hipertextos, por exemplo, rompe com o caminho único e fixo e permite um caminho que atenda ao seu interesse como indivíduo, multiplicando a possibilidade de escolha.

Ao inserir as novas tecnologias e o ciberespaço na escola, a relação comunicacional entre as pessoas envolvidas pode mudar consideravelmente, como também pode mudar a relação com o saber.

Segundo Martín-Barbero (2014), somente a partir da assunção da tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura, a escola poderá se inserir nas novas figuras e campos de experiências em que se processam os intercâmbios entre escrituras tipográficas, audiovisuais e digitais, entre identidades e fluxos, assim como entre movimentos cidadãos e comunidades virtuais.

Trabalhar, viver, conversar fraternamente com os outros seres, cruzar um pouco suas histórias, isto significa, entre outras coisas, construir uma bagagem de referências e associações comuns, uma rede hipertextual unificada, um contexto compartilhado, capaz de diminuir os riscos de incompreensão. (LÉVY, 1993, p. 72.).

A escola, ao propor o uso dessas mídias já integradas ao dia a dia do aluno e mediando as atividades desenvolvidas com elas, cumpre sua função social, pois contribui

para que o aluno identifique o que é relevante, orienta as relações de interação e colaboração entre os aprendizes e favorece os processos de produção do conhecimento.

Nesse contexto, a escola estará mudando o paradigma para uma educação dialógica e colaborativa, com alunos e professores compartilhando recursos e informações, aprendendo juntos, favorecendo também a educação autêntica. Nas palavras de Freire (1987, p.84), “a educação autêntica, repitamos não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”.

Currículo e tecnologia

Quando se fala em currículo sabemos que existem várias concepções a respeito, algumas centradas nas disciplinas a serem ensinadas e, em outras, podemos encontrar currículo como experiências de aprendizagens escolares a serem vividas pelos alunos, mas em todas as concepções encontramos a necessidade de inserir uma seleção de elementos da cultura.

O documento Indagações sobre currículo, publicado pelo Ministério da Educação – MEC, revela que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Todos os textos coincidem ao destacar os currículos como uma organização temporal e espacial do conhecimento que se traduz na organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho dos professores e alunos.

É o currículo que determina como as coisas acontecem possibilitando e gerando situações de aprendizagem na escola.

O currículo é um espaço intencionalmente construído para gerar ocasiões de aprendizagem. Ele organiza a vida do aluno e do professor, de tal maneira que naqueles espaços e naqueles tempos ele tenha contato com os desafios da vida. (ALMEIDA, 2011).

As tecnologias chegaram à educação trazidas pelas pessoas, pelo uso cotidiano que fazem delas, culturalmente inseridas em seu dia a dia. Neste sentido,

as relações entre currículo e tecnologia se estabelecem para além do recurso em si, mas também pelos elementos culturais já modificados por sua presença, o que traz uma necessidade em se repensar as mudanças na concepção de ensinar e de aprender.

Quando a tecnologia é inserida na escola, a maior abordagem pedagógica de utilização que constatamos é a investigativa, mais especificamente a pesquisa. Certamente, sua inserção favorece um maior contato dos alunos com as fontes de informação e conhecimento. Mas há de se destacar que a quantidade de informação disponível é tão grande que pode confundir a seleção do que é ou não relevante para o objeto de estudo, dificultando inclusive a assimilação do que se deseja que o aluno aprenda. Neste sentido, torna-se imprescindível a troca entre as pessoas, onde o professor é a peça chave, como articulador, motivador, mediador e problematizador.

Ao pensar o currículo é preciso pensar nos tempos e espaços. Um currículo com tecnologia traz a possibilidade de mesclar o espaço presencial com o espaço virtual de aprendizagem, possibilitando ao aprendiz experiências em diversos espaços mais abertos e com diversos conteúdos comunicacionais, instrucionais e de interação social que facilitam o trabalho em equipe, registram os caminhos, processos e, também, o pensamento, favorecendo a construção de coletivos inteligentes, como apontado por Lévy (1993), mediados pelos professores que efetivamente permitem uma relação mais humanizada com o conhecimento.

Ao pensar em metodologias com o uso das TICs é possível ir além da pesquisa, a informação já está disponível. Além da informação, é preciso pensar nas possibilidades de comunicação que podem ser favorecidas com os espaços virtuais, no real sentido da abordagem investigativa, na aprendizagem baseada no questionamento, na resolução de problemas e na tomada de decisão.

A possibilidade de alcance de diferentes suportes digitais fomenta a troca de informação por mensagem e imagens de forma muito rápida, em tempo real, produzindo ou reproduzindo conteúdos e informações.

Com a informação já disponível e com tanta rapidez, é necessário pensar em abordagens pedagógicas que orientem e utilizem diferentes recursos e suportes digitais integrados à aula, abordagens que tragam a assimilação de conteúdos específicos de cada componente curricular, mas que também possibilitem, simultaneamente, a aquisição de habilidades e competências necessárias para lidar com esta informação, sabendo identificar, interpretar, propor e compartilhar, respeitando o desenvolvimento da aprendizagem de cada educando.

A tecnologia não é apenas motivadora para tornar a aula agradável, mas oferece a possibilidade para a discussão sobre o real sentido do uso dos diferentes recursos e ressignificar a aprendizagem de conceitos e conteúdos. Além disso, possibilitar a produção de novos conteúdos por meio da aprendizagem pela prática, o fortalecimento da capacidade crítica e de comunicação dentro do espaço escolar, mas que o extrapola aprimorando a rotina cotidiana e empoderando os educandos para que influenciem suas próprias vidas.

O currículo com tecnologia envolve, além de recursos e metodologias, o direito individual de comunicação e expressão, bem como a busca, recebimento e transmissão de ideias. Envolve também a necessidade de discussão sobre a utilização da mídia pelos meios provedores de comunicação que interferem no cotidiano das pessoas. O aumento da utilização dos espaços virtuais com consequente aumento também na produção de conteúdos gerados. Um currículo que aborde a necessidade de inserção de outras formas de alfabetização e inclusão: a midiática e informacional e, também, a digital.

Considerações finais

Se os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade, hoje nada a torna mais dinâmica do que o uso das novas Tecnologias da Comunicação e Informação. Ensinar, então, requer que se pense na importância que as tecnologias, em especial, as digitais têm hoje e o quanto elas têm transformado a sociedade atual.

Ao pensar no currículo como direcionador de caminhos, de ações e de escolha dos objetos de estudo é preciso estar atento às mudanças culturais trazidas, principalmente, pela imersão dos jovens e crianças nos meios e nas tecnologias audiovisuais e comunicacionais.

Enfatizamos aqui a importância de se pensar na inserção da tecnologia no campo educacional como um processo de alfabetização midiática e informacional, propondo situações de aprendizagem e de desenvolvimento de competências e habilidades, fazendo com que os indivíduos utilizem-nas como ferramentas para não só obter a informação, mas também, a partir da interação e produção de conteúdos, articular processos de mudança ou intervenção na sociedade e na própria vida.

Referências

ALMEIDA, Fernando José de. **Tecnologia e Currículos**: a serviço de quem? Entrevista concedida a Salto para o Futuro. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=B6940BA3EDC825E0B91E4A35579599FA?idInterview=8502>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

GAVASSA, Regina Célia Fortuna Broti. **A produção de mídias na escola**: espaços de colaboração. 2011. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. 208 p. (Coleção Trans).

_____. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Comunicação na educação.** Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MATTAR, João. **Games em educação:** como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física.** São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção A reflexão e a prática no ensino; v. 8).

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo:** educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014. (Coleção Educação e Comunicação).

Festas na escola: um olhar sobre a cultura escolar à luz da legislação

Solange Aparecida de Oliveira Frutuoso¹

¹ Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



Introdução

Com este relato, pretendo socializar quais são as percepções que os gestores, professores e representantes de pais têm da atuação da escola e o sentido que eles dão para essa vivência, como definem, se posicionam e lidam no cotidiano com práticas excludentes sem se perceberem constituintes de um espaço público.

Para dialogar sobre essa experiência é importante esclarecer que trata-se de uma Unidade da Rede Pública Municipal de São Paulo, a qual pude acompanhar na minha ação supervisora em 2008 e presenciar situações de violação dos direitos das crianças, envolvendo gestores, professores, pais e demais funcionários da escola, o que requereu uma intervenção imediata e ações formativas ao longo do ano.

202

Justificativa

Trata-se da realização de festas, com cobranças de valores no interior da escola como prática comum, sem, no entanto, manifestar a preocupação em diferenciar o público do privado. Esse tema foi, e é até hoje, uma questão muito discutida, conforme é possível constatar tanto nos momentos informais, por meio das práticas entre os gestores e professores, quanto nos formais, em que acontecem as reuniões pedagógicas, Conselho de Escola e de Associação de Pais e Mestres - APM. O espaço que esse tema tem ocupado nos eventos educacionais revela a necessidade de compreensão dos aspectos formalmente constituídos e formalizados e também daqueles implícitos, não raro velados de forma inconsciente ou não, nas práticas institucionais.

A referida “violação de direitos” tem sido motivo de grande inquietação na escola e medidas têm sido tentadas com o propósito de combatê-la. Pretendo também pontuar as medidas tomadas após um longo processo de discussão, formação, informação e contextualização à luz da legislação vigente, em parceria com os vários segmentos da escola.

Perante o cenário apresentado, como supervisora, busquei estratégias formativas para o enfrentamento das questões que pudessem contribuir naquele momento: buscar compreender a cultura escolar que valoriza e estimula práticas coercivas e ilegais, discutir com os diversos segmentos a necessidade de entender questões que, como essas, podem contribuir para uma reflexão que favoreça a construção de estratégias pedagógicas que ajudem a escola e seus educadores a lidar com essa problemática sem que sejam engolidos por ela, garantir o direito das crianças, socializar o conhecimento historicamente acumulado, ao mesmo tempo em que se valoriza a cultura da comunidade na qual a escola está inserida, prestar contas de suas ações, em especial à comunidade, e contribuir para a gestão democrática do ensino.

O processo de discussão

Na oportunidade, acreditava que a visita de ação supervisora seria rotineira, um encontro com a equipe gestora para discutir a pauta de orientações, bem como rever alguns assuntos de ordem pedagógica, quando fui tomada pelo sentimento de decepção e indignação. Algumas crianças entravam na secretaria da escola trazendo consigo sacolinhas que de dentro eram tirados sal, açúcar, farinha, feijão e tantos outros produtos que se expressavam como afronta aos olhos de quem não queria acreditar em nada daquilo. Uma Auxiliar Técnico de Educação - ATE recebia também moedas que traziam como pagamento da “rifa” de uma cesta básica, montada com os produtos doados pelas crianças e vendido a elas mesmas. Havia ainda o recebimento de moedas para pagar o concurso da miss caipirinha.

Aos olhos daquela gestão, ficou fácil justificar o quartinho lotado de produtos que eram solicitados às crianças para a realização da festa junina. Aos olhos da supervisão escolar, estava ali um tipo de violência produzida e reproduzida nas relações existentes dentro da Unidade Escolar.

203

A ação supervisora por mim adotada naquele momento foi buscar apoio na legislação vigente, bem como estabelecer um firme propósito de discussão em parceria com a comunidade educativa que pudesse contribuir para o aprimoramento de um novo olhar e um outro fazer pedagógico dentro daquele contexto. Se a definição da função social adequada para a escola implica um necessário trabalho educativo, buscar nas suas dificuldades o processo de mudança foi um caminho necessário para, ao menos, tentar a sua transformação.

Foi extenuante e desgastante o processo, pois tinha a certeza de que não bastaria o registro no termo de visitas, colocando fim naquilo tudo, sabia que a dimensão do problema era de outra ordem e que não se esgotaria com facilidade, por meio de um único instrumento. Estava arraigado na fala e na ação, uma vez que “tirar” das crianças, depois vender para elas mesmas e suas famílias era um “bem”, sob fortes argumentos de que as mães gostavam e contavam com aquele “mercadinho” no dia da festa, e que ali, estava instalado há anos. Indagado o porquê da prática existente, a resposta vinha confirmar a lógica instituída da necessidade de utilizar o dinheiro arrecadado para comprar tinta para a impressora e doces a serem entregues na semana da criança em outubro. Cabia então, a reflexão sobre como são esses contextos e como se dão neles os processos de discussão e formação. A cultura da escola e a cultura dos sujeitos que a compõem, seus hábitos, crenças, valores e práticas dominantes quase sempre predominam e levam os indivíduos a incorporarem ações internas, sem contextualizá-las, ao menos percebê-las.

Com essa ação, a escola feriu vários princípios legais: o da gratuidade, o da legitimidade, o da impessoalidade e o da moralidade. As leis trazem consigo o poder de zelar pela garantia do direito à educação. Os artigos 206 e 208 da Constituição Federal revelam o princípio da gratuidade, garantido e reiterado em outras leis educacionais como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece no artigo 5º que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

A LDB define no artigo 4º que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

É importante ressaltar que levantar as leis naquele momento foi a tarefa mais fácil, sob o ponto de vista daquilo que está garantido e firmado, em contrapartida, buscar na reflexão da prática uma ação que fosse capaz de contribuir dentro de um contexto onde as dificuldades não eram vistas como “problema” e sim “solução” implicaria, sem dúvida, numa mudança da prática instituída até então. Esta desconstrução só foi possível em um processo de formação contínua, com encontros semanais, que por ora envolvia os gestores e docentes, ora os pais representantes do Conselho de Escola. Nesse sentido, Freire em sua obra retrata com clareza a necessidade de luta por uma educação da esperança: “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero”. (1981, p. 97).

E foi neste exercício crítico e esperançoso que centrei como desafio minha ação, para poder dizer que este seria um tempo privilegiado para a discussão dos fazeres da escola, ou seja, que a escola precisava implantar no Projeto Político-Pedagógico seu compromisso com uma educação gratuita, inclusiva e de qualidade. Havia uma pressão que, se não fosse pela minha convicção, já teria sido engolida pelas “mazelas” daqueles que têm a escola nas mãos. No esforço de buscar no coletivo o reconhecimento de um novo “olhar”, foi se construindo a ideia de um trabalho que contemplaria novos tempos e espaços numa visão menos distorcida e equivocada daquela realidade. Afinal, a escola já não precisava mais daquelas migalhas arrecadadas, ela podia contar com diversos recursos financeiros que são repassados às Unidades Educacionais como Programa de Transferência de Recursos Financeiros - PTRF, Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Adiantamento Bancário, etc.

É importante ressaltar que todas as ações feitas na organização e no desenvolvimento do ensino são sempre escolhas que expressam intencionalidades. O currículo, em todas as suas instâncias, deveria integrar uma política cultural voltada para a formação de sujeitos em interação com o mundo. A intencionalidade e os objetivos de tal política precisam ser explicitados para toda a comunidade educativa, a fim de garantir que suas práticas deixem de violar o direito daqueles que ainda não têm voz, mas que precisam ser por nós protegidos. Para isso, a adesão às práticas que privilegiassem circunstâncias de interação e de inclusão na construção de um novo contexto de escola teria que agregar a todos.

Assim, buscar quais são as percepções da comunidade escolar sobre as ações nas relações que se estabelecem no cotidiano da escola parece de grande importância para que se possa encontrar soluções para os grandes problemas que vivem hoje as nossas Unidades Educacionais. Do ponto de vista pessoal, procurei compreendê-las por acreditar que desta forma podia melhorar a minha prática supervisora, podendo contribuir para formar novos conceitos e, com isso, favorecer como uma possibilidade de tornar as relações internas mais tolerantes, humanizadas e acolhedoras.

Avaliação

Diante do vivido e observado, a avaliação que faço acerca de todo processo, requer que a escola considere as atividades desenvolvidas à luz da legislação vigente, a necessidade de intervenção para o redimensionamento do currículo, a necessidade de intervenção na formação continuada, a ruptura com a visão excludente e outras intervenções pedagógicas, sem ferir a legislação existente.

Conclusão

A partir dessa vivência foi possível continuar a discussão no cotidiano da minha ação supervisora, até os dias atuais. A realização de festas, passeios ou outras atividades que pudessem vir a ser cobradas dos alunos tornou-se um assunto de relevância nas escolas do meu polo de supervisão. Exemplo disso são os Projetos Político-Pedagógicos, que garantem as ações a serem desenvolvidas pelos diversos segmentos, bem como a promoção e a priorização de gastos das verbas recebidas que promovem a realização de eventos, passeios e outras atividades, bem como a aquisição de diversos bens para suprir as necessidades dos professores e dos alunos. Também presenciei e presencio a realização de festas com um novo formato, nas quais se desenvolvem todas as atividades habituais de uma festa sem a “cobrança” de taxas, ou seja, as crianças/alunos, dançam, pescam, jogam, brincam e comem a merenda que lhes é de direito. Não posso garantir que há uma comoção geral em prol da obediência à lei e da não violação dos direitos no que tange às cobranças, pois sempre que chega um professor novo, o assunto entra em pauta, há questionamentos acerca da questão, trazendo à tona o desejo do retorno das festas cobradas, das rifas e afins. Entretanto, é possível reafirmar o compromisso que, a meu ver, se dá nessas relações estabelecidas com as equipes gestoras que se sentem mais seguras e mais maduras para compreender que dentro desse espaço educativo, há que se promover a colaboração e cooperação sem a necessidade da cobrança de tostões, que é, no mínimo, uma atitude bastante questionável. Também torna-se mais evidente a criação de vínculos por serem equipes que estão à frente dessas Unidades há muito tempo e que priorizam a humanização das relações cotidianas num tempo historicamente construído.

Referências

ALMEIDA, Júlio Gomes. **A intervenção (im)possível no cotidiano da escola**: relato do trajeto de um diretor de uma escola da rede municipal de ensino. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

O trabalho conjunto no processo de inclusão: relato de uma experiência

Marisa Pinheiro de Oliveira Fernandes¹

¹ Graduada em Pedagogia. Diretora de Escola da 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 de Vygotsky sobre o desenvolvimento individual como resultado de um processo de interação do sujeito com o meio, o qual constantemente o desafia, possibilitando-lhe 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 a 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 nas 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 a construção de sua autonomia.

Assim como Sapon-Shevin (1992), entendemos que a inclusão traz ganhos 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 conseqüências.

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 prática a fim de retratarmos 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.

A chegada de K. na EMEI

K. foi incluída em nossa Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI aos 4 anos e hoje se encontra com 5 anos. Ao tomarmos conhecimento, em sua matrícula, que a criança era portadora do Transtorno do Espectro do Autismo decidimos buscar informações com a família, bem como com o Centro de Educação Infantil - CEI frequentado por K. no ano anterior. Contando com a colaboração da equipe do CEI, tivemos acesso aos relatórios, o que nos trouxe informações importantes sobre as demandas de desenvolvimento apresentadas no decorrer da sua permanência na referida Unidade. Também fizemos contato com seus familiares, que 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.

Nos primeiros dias de aula, notamos que as necessidades trazidas por K. ultrapassavam nossas expectativas, sinalizando para a necessidade de organização de um trabalho conjunto e articulado, mediante o envolvimento de toda a comunidade interna e serviço de apoio: professores, auxiliares técnicos de educação - ATEs, equipe gestora, Centro de Apoio à Inclusão e a família.

A começar pela comunicação, apresentava ecolalia (fala por meio da repetição) e, por isso, era difícil de compreender as 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 esfínteres. 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 como um “eu”, fato constatado ao observarmos que não identificava a própria imagem no espelho, causando-nos inúmeras indagações.

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 pelas crianças e por seus 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 CEFAI, realizamos reuniões periódicas para escuta e orientação aos professores, demais funcionários e familiares. Incluímos em nossa rotina o acompanhamento e a 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 a busca por respostas, fomos levados a compartilhar as ideias de Carvalho (2005) ao expor que “do ponto de vista pedagógico, o diagnóstico clínico nem sempre oferece aos educadores as pistas do que devem fazer, no âmbito pedagógico”. Assim, segundo a autora, o “mais importante é avaliar os fatores que bloqueiam ou facilitam a aprendizagem, com vistas a operacionalizar as providências pedagógicas a serem adotadas pelos professores, em sala de aula”. Neste percurso, as análises dos registros tornaram-se elementos fundamentais à reorientação das nossas práticas, por meio das quais 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 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 nos questionamos 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.

Recorte de uma experiência

Relatório do dia 6/8/2013

Nesta data, a aluna K. chegou muito agitada, irritada, gritando e chorando, eu fiquei muito preocupada e pedi para uma professora em módulo ficar com a turma enquanto eu 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 e tirou dela tudo que havia, jogando pela sala e afirmava com tristeza que não havia nada dentro. Ela então colocou a cabeça dentro da mochila e ficou assim por vários minutos. Após isso, 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 nela, o que fez após 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, preendi 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 a orientação da coordenadora pedagógica, 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.

Professora da turma

Final de uma etapa

Atualmente K. encontra-se no último ano da Educação Infantil e, daqui a alguns meses, passará a frequentar o Ensino Fundamental. Após dois anos de trabalho, podemos observar mudanças positivas com relação ao seu desenvolvimento, superan-

do, inclusive, nossas expectativas. 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 contra 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 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 com 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, outrora apresentado nos dias de festividades, não apresenta mais resistência em atividades 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 do CEFAL, mediante o envio de um professor estagiário para auxiliar no atendimento de K., tem resultado em 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

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**. Cadernos, n. 26, 2005. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a2.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

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.

MANNONI, M. **A criança, sua “doença” e os outros**. Tradução de Monica Seincman. 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.; STAINBACK W. **Curriculum considerations in inclusive classrooms**: facilitating learning for all children. Baltimore: Paul Brookes, 1992. p. 19-36.

Agrupamentos: uma possibilidade para a formação contínua entre Professores e Coordenação Pedagógica

Renata Livia Soares Perini¹

¹ Graduada em Pedagogia. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



Apresentação

Este texto tem por objetivo apresentar uma prática de grande valor que vivencio como coordenadora pedagógica de uma Unidade Educacional da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, prática esta que procura aproximar a ação do coordenador pedagógico - CP do trabalho que é desenvolvido pelos professores em sala de aula, além de garantir espaço para a contínua formação de todos os envolvidos no trabalho educacional. Para além do simples relato, este texto busca propor reflexões e estabelecer diálogo com os leitores de modo a ampliar as possibilidades da prática aqui apresentada, partindo do princípio de que tudo pode ser aperfeiçoado dentro do trabalho coletivo.

Assim, o relato de prática aqui apresentado aborda duas temáticas muito importantes: a aproximação entre professores e coordenação pedagógica com vistas a proporcionar um trabalho pedagógico integrado e a formação docente centrada na escola, partindo das demandas que os professores trazem da sala de aula.

218

Inicialmente, é importante ter clareza sobre a posição que o CP ocupa dentro da Unidade Educacional. Após ter passado pela experiência da sala de aula e, em muitos casos, acumulando as duas funções em escolas diferentes, o coordenador pedagógico encontra-se em posição estratégica dentro da escola, pois precisa articular as demandas educacionais com as possibilidades que a Rede e a escola lhe oferecem, mantendo o foco na qualidade social do ensino oferecido aos educandos. Assim, é importante que o coordenador conheça não só as questões burocráticas e técnicas que permeiam o seu trabalho como leis, normativas e portarias, mas principalmente a realidade da escola que coordena, o que significa conhecer as necessidades educacionais dos alunos e o fazer pedagógico dos professores. Além disso, é seu papel promover momentos de reflexão e aprendizado dentro da escola, procurando formas de problematizar o trabalho que é desenvolvido e contribuir para que todos os envolvidos nos processos educacionais estejam em constante formação.

Mas como articular estas demandas de modo a oferecer aos professores o apoio pedagógico que necessitam para identificar e solucionar problemas em sala de aula? Como garantir o espaço necessário para que se problematizem as práticas realizadas,

não com o intuito de criticá-las, mas sim de aprimorá-las? É possível organizar tempos e espaços dentro da escola para que os professores possam trocar experiências, confrontar saberes, buscar novos caminhos e, principalmente, contar com o coordenador pedagógico para mediar estas ações?

Formação centrada na escola

Quando tratamos de formação contínua é importante destacar que este é um dos elementos essenciais para a melhoria da qualidade da educação, ainda mais em tempos como os atuais, nos quais a escola pública e, em especial, o professor, tem sido alvo de grandes debates e críticas. Pode-se dizer que é preciso combater o discurso recorrente de que a formação inicial² do professor é precária e, por isso, necessita de formação contínua, como se esta fosse preencher as lacunas deixadas pela formação inicial. Pelo contrário, pode-se observar que muitos professores na Rede Municipal tiveram boa formação inicial nas universidades, além de seguirem estudando em cursos de especialização após o ingresso na carreira. De qualquer forma, hoje entendemos que a questão da formação docente é muito mais ampla do que simplesmente compensar uma lacuna na formação inicial; o estudo constante, o contato com pesquisas na área de educação e o conhecimento de novas abordagens pedagógicas são práticas inerentes ao trabalho do professor, uma vez que este atua diretamente com processos cognitivos. Seja ao realizar estudos sistematizados, discutir uma notícia de uma revista educacional ou ampliar seu repertório cultural, a formação do professor é sempre contínua, é parte de seu fazer, de sua formação permanente.

A formação centrada na escola é apontada como o meio mais efetivo de conseguir que os processos formativos sejam coerentes com a realidade de cada Unidade, além de apresentar maior potencial de ação. Isto significa dizer que este tipo de formação deve partir das demandas levantadas por cada escola e cada grupo de professores, tendo como foco de ação os problemas encontrados em cada realidade. Nessa perspectiva, os professores devem problematizar suas práticas e buscar

219

² Formação inicial é aquela que se dá nas universidades, públicas ou privadas, antes do ingresso na carreira docente.

soluções de formação na própria escola, em um movimento constante de teorizar as práticas e praticar as teorias.

Almeida relata brevemente sobre o surgimento da ideia de formação centrada na escola: “formação centrada na escola foi uma ideia que apareceu na década de 1970 na Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE para responder aos questionamentos que eram feitos sobre a ineficácia da formação” (2013, p. 11), e mais adiante, explica que

quando os processos formativos levam em consideração que cada escola tem uma história, uma cultura, uma identidade própria e que os profissionais que nela habitam também são sujeitos que trazem uma bagagem acumulada nos diferentes meios pelos quais passaram, têm maior possibilidade de sucesso. (ALMEIDA, 2013, p. 12).

Alguns educadores poderão sugerir que o Projeto Especial de Ação - PEA³ seja um caminho possível para que se possa atingir tais objetivos. No entanto, é preciso lembrar que o projeto é um estudo sistematizado que surge para atender às necessidades elencadas pelo grupo de professores que dele participam, que, não raro, é constituído por poucos professores da Unidade, pois pode-se constatar que muitos não participam desta modalidade de formação por causa do acúmulo de cargos ou por questões pessoais. Além disso, por se tratar de um estudo sistemático e definido coletivamente no início do ano, o PEA constitui-se em um modelo de formação pouco flexível, pois é construído de modo a estabelecer metas a serem atingidas, tendo delimitado suas fases, etapas de estudo e avaliações sistemáticas.

Diante destas colocações, é necessário questionar: como propiciar aos professores momentos de estudo e reflexão contínuos que realmente contribuam com sua

3 Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo os Professores podem escolher entre duas jornadas de trabalho: a Jornada Básica Docente - JBD e a Jornada Especial Integral de Formação - JEIF. Esta última, como o próprio nome sugere, integra oito horas-aula de formação em serviço além daquelas trabalhadas com os alunos. Dentro destas oito horas-aula, a equipe de professores e a coordenação pedagógica devem elaborar um projeto de estudos chamado Projeto Especial de Ação - PEA. Este projeto deve contemplar as demandas de estudo da Unidade em questão. Os professores em JBD podem participar do PEA, porém, esta participação é opcional e está condicionada à regulamentação de acordo com a Portaria vigente para cada ano.

atuação direta em sala de aula? E qual o papel do coordenador pedagógico nesta pretenciosa tarefa?

Um caminho que pode ser percorrido é o da otimização dos tempos e espaços dentro da Unidade Educacional para que os professores possam ter contato com materiais de estudo, notícias na área educacional, além da ampliação de seus repertórios culturais e de momento de trocas entre pares durante todo o ano letivo, e não somente nas quatro reuniões pedagógicas do ano ou em formações individuais fora da escola. Organizar tempos e espaços para que os professores do mesmo ano do ciclo ou da mesma área de conhecimento possam realizar suas horas-atividade juntos, em um local adequado para este fim, pode ser uma forma de garantir a formação contínua do professor e, com a intervenção do coordenador pedagógico, estabelecer um elo entre o que se estuda e o que realmente acontece em sala de aula, além de garantir ao coordenador pedagógico o contato direto e constante com o trabalho que vem sendo realizado nas salas de aula.

Acompanhamento do percurso de aprendizagem das turmas

Para além da formação centrada na escola, os agrupamentos se prestam a outro propósito de igual importância: o acompanhamento do percurso de aprendizagem das turmas e a circulação de informações com o objetivo de solucionar problemas e propor ações.

Para o coordenador pedagógico esta ação é extremamente valiosa, pois lhe permite estar a par da realidade das salas de aula, uma vez que, por causa da demanda de trabalho que sua função lhe atribui, este não pode estar diariamente nas classes acompanhando o trabalho pedagógico que é desenvolvido pelo professor. Da mesma forma, é muito difícil realizar um acompanhamento efetivo de aproximadamente quatrocentos alunos (já que a escola onde estou conta com doze turmas de alunos por período), conhecendo suas dificuldades e seus avanços, suas necessidades, suas realidades e ações. O Conselho de Classe, que acontece uma vez a cada bimestre,

também não é suficiente para que este acompanhamento seja efetivo e humanizado. É fundamental que professores e coordenação pedagógica tenham um espaço institucionalizado para realizar estas trocas, uma vez que elas não só ajudam o CP a conhecer de perto o trabalho que é desenvolvido em sua Unidade, mas também instituem laços de parceria e confiança entre os dois segmentos, reforçando a ideia de colaboração, de trabalho coletivo, na busca de encaminhamentos e soluções. Assim, o coordenador atua como um parceiro do professor e ambos podem debruçar-se sobre as dificuldades encontradas e traçar os encaminhamentos necessários para superá-las.

Os agrupamentos

Desde 2013, acompanho o grupo de professores do Ciclo I, atualmente, denominados Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar. Quando cheguei à Unidade, fiquei muito surpresa com a prática de agrupar os professores do mesmo ano do Ciclo em duas horas-atividade - HAs seguidas, organizando os professores especialistas (Educação Física, Arte, Sala de Leitura, Informática Educativa ou Inglês) para que as classes sejam atendidas enquanto os professores regentes reúnem-se semanalmente na sala de estudos. A esta prática foi dado o nome de “agrupamento”. Obviamente, em algum outro dia da semana que não o do agrupamento, os professores regentes terão seis aulas seguidas, isto é, sem a presença do professor especialista. Porém, os benefícios observados com a realização destes agrupamentos são tão grandes que não há um único professor que se oponha a esta prática.

O assistente de diretor é o responsável por organizar estes agrupamentos, de modo a contemplar todos os professores titulares do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I. Na primeira reunião pedagógica do ano combinamos a organização destes agrupamentos: alternamos entre uma semana de leituras, estudos e intervenções da coordenação pedagógica e uma semana para que os professores possam trabalhar no planejamento de aulas e trocas de experiências. Assim, a atuação do coordenador pedagógico nos agrupamentos acontece quinzenalmente. A princípio, duas horas-atividade podem parecer pouco tempo para objetivos tão ambiciosos. Porém, por se tratar de uma ação sistemática e organizada, em longo prazo, os resultados são muito positivos.

Então, o que fazemos nesta uma hora e trinta minutos quinzenais?

Enriquecimento cultural e formação

Em todos os encontros há uma pauta com as atividades que serão desenvolvidas no dia. Selecionamos uma leitura inicial breve e escolhemos textos que subsidiem de alguma forma os projetos que a escola vem desenvolvendo referentes a assuntos da atualidade ou a questões latentes na escola, com o intuito de problematizar pontos de vista do senso comum. O objetivo desta leitura deleite não é transformá-la em planos de aulas, porém, não é raro que os professores gostem do que foi lido e comentem que irão levar o texto apresentado para sala de aula. Outro recurso que utilizamos é a leitura de reportagens veiculadas em revistas educacionais, como a Pátio, Carta na Escola, Carta Fundamental e revistas especializadas como a Filosofia, Cálculo, etc. Reproduzimos as reportagens selecionadas e distribuímos aos professores e, quando estas são muito extensas, selecionamos os pontos mais relevantes para a leitura compartilhada no agrupamento, já oferecendo o material para que estes possam ler o texto integral caso, em outro momento, tenham interesse. A partir do texto selecionado, realizamos uma discussão sobre como este pode relacionar-se com a nossa realidade. Como exemplo, cito um agrupamento realizado em 2013, no qual escolhemos um texto que tratava da questão da reunião de pais em escolas localizadas em bairros periféricos e de grande vulnerabilidade social, como o nosso. Após a leitura do artigo publicado em uma revista especializada em educação, realizamos um breve debate sobre o quanto a reportagem contribuía para que pudéssemos repensar a realidade de nossa escola. Diante dos dados apresentados pela revista, compreendemos que os pais e responsáveis tem um entendimento de que comparecer às reuniões de pais já é suficiente para garantir o sucesso escolar de seus filhos. Assim, ao elaborarmos a pauta de nossa próxima reunião de pais (que aconteceria dali a duas semanas), incluímos este debate e estabelecemos algumas orientações para que os pais pudessem participar da vida escolar de seus filhos de outras formas dentro de suas possibilidades, aproximando-se cada vez mais da escola.

O uso dos textos de revistas especializadas em educação é muito válido por dois motivos: primeiro, porque estes trazem pesquisas recentes em educação e informações

atualizadas sobre o panorama educacional, o que contribui para que os professores adquiram mais confiança para participar de discussões em nossa área, além de revermos velhos conceitos, atualizando-os, superando-os; e, segundo, porque são leituras concisas, ideais para o pouco tempo que dispomos nos agrupamentos. Os debates costumam ser muito produtivos e enriquecedores.

Foco na sala de aula

Após este momento de leituras e discussões, a pauta segue com a troca de informações sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas classes/turmas. Como coordenadora pedagógica, considero essencial saber como estão os alunos com dificuldades de aprendizagem, os alunos que se destacam na classe, quem são as crianças com elevado número de faltas, os alunos que apresentam indisciplina ou alguma necessidade educacional especial. Os professores fazem relatos das dificuldades que vêm enfrentando e, em conjunto, buscamos ações para os problemas elencados. Um exemplo desta situação ocorreu também em 2013, quando as professoras dos segundos anos do Ciclo de Alfabetização verificaram que ainda havia alunos que não estavam alfabetizados ao final do primeiro semestre. Levantamos no agrupamento os nomes destes alunos, discutimos caso a caso e, diante de todas as propostas de ação apresentadas, optamos por reorganizar a rotina semanal de modo a montar grupos de trabalho de acordo com as dificuldades de escrita dos alunos. As Professoras planejaram atividades específicas para cada grupo de alunos e, durante a semana, reorganizaram as três turmas, dividindo-as e atuando diretamente nas necessidades educacionais das crianças. No agrupamento seguinte, a pauta consistia em avaliar se as ações foram bem desenvolvidas, se era necessário realizar algum ajuste e, principalmente, se as crianças estavam avançando. Os agrupamentos, neste sentido, são benéficos não só aos professores, mas, também, ao coordenador pedagógico, pois possibilita que este tenha uma visão geral das classes/turmas que coordena praticamente em tempo real, uma vez que ele não consegue estar presente em todas as turmas, todos os dias, acompanhando o trabalho dos professores e o desenvolvimento e a aprendizagens dos alunos.

Outras ações que são desenvolvidas nos agrupamentos: a organização de atividades ou projetos que a escola se propôs a desenvolver durante o ano, a leitura e discussão de Portarias que tenham impacto direto no trabalho do professor ou em sua carreira e as constantes avaliações que fazemos do trabalho pedagógico da escola, avaliações estas que não acontecem de maneira formalizada, mas que são extremamente úteis para repensarmos conceitos e ações. Um exemplo desta última ação foi a avaliação que fizemos em maio de 2014, sobre a atividade de leitura simultânea⁴ que realizamos na escola. Na semana seguinte à realização da atividade, avaliamos os pontos positivos e negativos da ação nos agrupamentos, apontamos sugestões de melhorias para a próxima vez que realizarmos a atividade e fizemos um balanço sobre os efeitos causados nos alunos, se eles gostaram, se estavam mais interessados por outras leituras, entre outros.

Um dificultador na realização dos agrupamentos é o atendimento aos professores especialistas, uma vez que estes não conseguem fazer a hora-atividade junto dos professores regentes, pois estão atendendo as classes cujos professores encontram-se no agrupamento. Como a demanda de trabalho da coordenação pedagógica é muito extensa, é difícil realizar o acompanhamento destes professores no mesmo formato dos demais. De qualquer forma, os professores especialistas têm acesso aos materiais e informes que são disponibilizados nos agrupamentos e são atendidos pela coordenação pedagógica sempre que necessário.

Conclusão

Pode-se observar que os agrupamentos são o grande diferencial dessa Unidade, por acontecerem de forma planejada, sistematizada e contínua, aproximando a equipe gestora do trabalho pedagógico desenvolvido em cada sala de aula, favorecendo as

⁴ A atividade de leitura simultânea consiste em elencar um grupo de leitores, dentre eles, os professores, os gestores e os funcionários da escola, para que estes façam a leitura de uma obra de literatura infantil e juvenil simultaneamente, porém, em espaços diversificados. Primeiramente é necessário realizar a escolha, a divulgação dos livros que serão lidos e agrupar os alunos por interesse nos títulos apresentados. No dia e horário estipulados, os leitores irão reunir os grupos de alunos e realizar uma leitura simultânea.

trocas entre professores e coordenação pedagógica e, principalmente, abrindo espaço para que o docente esteja continuamente em formação. Não temos a pretensão de afirmar que este seja o único caminho possível para atingir tais objetivos, mas, como sugere o relato de prática, esta é uma das possibilidades.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org). **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. Políticas de formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Daniela Motta de (Org.). **Formação continuada de professores**: contribuições para o debate. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

“Quando eu crescer quero ser mulher”

Leila Rissoli do Carmo¹

¹ Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



“Educar é impregnar de sentido
o que fazemos a cada instante!”

Paulo Freire

O comentário do título, foi feito pelo Daniel² de 5 anos, em uma roda de conversa sobre profissões, tal afirmação teve como resposta dos colegas que ser mulher não é profissão, nem ser mãe o é. O foco das crianças acabou voltando para o assunto inicial, e mais tarde, em seu café, a professora relatou aos colegas o ocorrido, o que acabou desencadeando uma reflexão crítica, coletiva e algumas ações.

Para o ouvinte desatento, a fala do menino pode parecer conversa sem sentido de criança, mas como “criancistas-criançólogos” que somos, acreditando no protagonismo do “cidadão de pouca idade” e nas culturas infantis (FARIA, 2005), partimos daí para pensar sobre o que é ser mulher para as crianças.

Na busca de um retrato de como nossas crianças veem suas mães e demais mulheres de seu círculo próximo de convivência, pudemos observar que nas atividades usualmente desenvolvidas para o dia das mães ou o dia das mulheres, essas eram retratadas de forma muito parecida: jovens, brancas e com um padrão de beleza que não se aplica a grande parcela da nossa população.

O corpo e a sua gestualidade podem ser imaginados como expressão e lugar de inscrição da cultura e as imagens de corpos, como registro de marcas e de lugares sociais ocupados... Desse modo, uma única forma de feminilidade ou uma outra de masculinidade são elementos inscritos pela sociedade em nosso corpo, deixando marcas de sua cultura. (FINCO, 2007, p. 5-6).

Em nossa reflexão observamos que as imagens focavam muito mais no ter do que no ser e que não respondiam nossa pergunta sobre a visão das crianças, pois o material utilizado era oferecido primeiramente pela mídia e depois pelos professores, contendo quase nada da opinião pessoal delas.

² Daniel – Nome fictício da criança

Pensamos que também carecíamos de um entendimento de quem são essas mulheres, pois assim como nas figuras prontas da revista estávamos utilizando imagens prontas para rotular e classificar mães e, conseqüentemente, famílias. Uma visão que muitas vezes nos remete ao momento assistencialista da Educação Infantil e que nos faz torcer o nariz para a mãe que não vem às reuniões ou que, por ventura, se esquece de organizar a mochila do filho.

Um importante passo para essa descoberta foi solicitar que as famílias respondessem a um questionário com perguntas sobre quantos são e quem são seus membros, grau de escolaridade, localização e recursos da residência, orientação religiosa, atividades cotidianas desenvolvidas com as crianças e frequência de brincadeira e leitura. A partir daí, colhemos alguns dados que, de certa forma, nos inquietaram.

Observamos que nosso bairro está envelhecendo, muitas de nossas crianças moram em outras localidades e vêm para frequentar a Unidade em um período e ficar com as avós ou tias em outro. Há também, um número considerável de famílias em que a mãe trabalha durante o dia e o pai à noite, mas este não se sente muito à vontade em frequentar as reuniões, apesar de ser ele quem traz diariamente a criança à escola. O que fazer para que essas pessoas se sintam acolhidas em nossos encontros? Como atender aos que só podem comparecer aos finais de semana?

Em conversa com alguns desses familiares ouvimos que o principal responsável pela criança é a mãe, e que eles quando vinham às reuniões tinham simplesmente a tarefa de ouvir e repassar as informações. Começamos a pensar que o Daniel talvez estivesse certo, ser mulher começou a parecer sinônimo de “administradora”.

Apesar de a maioria dos profissionais da Unidade ser composta por mulheres que têm filhos e que também acumulam funções, curiosamente, só com o distanciamento da questão proporcionado pela pesquisa, conseguimos perceber o quanto a mulher, de uma forma geral, é sobrecarregada. Por mais que nos intitulemos defensores de seus direitos, por vezes temos atitudes contraditórias, “ficamos tão presos a algumas ideias que somos incapazes de refletir sobre elas

e criticá-las, tornam-se verdades inalteradas: a força do costume faz com que defendamos explicitamente a discriminação de gênero” (MORENO, 1999 apud VIANNA, 2003, p. 47).

Não podemos ignorar que entre nossas funções temos a de transmitir “modelos culturais, valores e concepções e, com eles, determinar padrões de conduta, modelos de pensamento” (VIANNA, 2003, p. 49). Quando reforçamos a visão de que certas características “valem mais” que outras reforçamos estereótipos que contribuem para a discriminação e a opressão, deixamos assim a mais importante tarefa humanista de lado, que, segundo Freire, é a de por meio da luta resgatar a humanidade de oprimidos e opressores.

A partir daí, traçamos um plano de ação para nossas reuniões visando realmente conhecer essas famílias: convidamos a todos, sem exceção, para entrevistas individuais, o que pareceu deixá-los mais à vontade para comparecer mesmo sem a presença da mãe; planejamos encontros com as famílias aos sábados; passamos a ter reuniões coletivas formativas com temas e atividades divulgadas com antecedência às famílias; disponibilizamos parque, quadra e mesas do quiosque para utilização das famílias nos horários de entrada e saída das crianças; organizamos a equipe da escola para o atendimento nos horários necessários e providenciamos uma pequena sala de reuniões com mais privacidade durante conversas individuais.

Além das mudanças na forma de atendimento, também fizemos visitas aos locais onde nossas crianças residem, podendo vivenciar o tempo passado no transporte e também conhecer as possibilidades de lazer disponíveis no local, conhecimento este importante para o planejamento das atividades.

Todo esse movimento nos mostrou que as famílias que temos não se encaixam no modelo de décadas atrás, mas nem por isso deixam de ser uma família no sentido mais importante da palavra que é o do amor, pertencimento e cuidado. Entendemos que a construção de uma relação entre escola e família nem sempre é fácil, seja por causa do desencontro de horários ou de ideias que, às vezes, são interpretadas por nós como descaso, mas que podem se justificar pelo fato de a escola se envolver pouco com os assuntos da comunidade e, historicamente, ter propiciado poucos momentos de formação que permitissem a família entender a proposta pedagógica

e ter condições de participar. Sabemos que temos um longo caminho a percorrer, mas podemos dizer que temos colhido bons resultados ao pautarmos nossas ações no respeito, escuta e participação.

Numa perspectiva de construção de uma pedagogia de Educação Infantil sensível é vital conhecermos e respeitarmos crianças e famílias, em suas diferentes identidades, entendendo-as não como “o outro”, mas como alguém que não é tão diferente de nós, educadoras, que também trabalhamos, estudamos, cuidamos dos filhos e da casa, nos divertimos... e que aos olhos de nossas crianças somos as pessoas mais incríveis de todas, quem elas querem ser quando crescerem.

Referências

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005. Número Especial.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e dos masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 94-119.

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

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**. São Paulo: Moderna, 1999.

VIANNA, Cláudia P. Educação e gênero: parceria necessária para a qualidade do ensino. In: São Paulo (SP). Secretaria do Governo Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e Educação**: caderno de apoio para a educadora e o educador. São Paulo: SME, 2003. p. 45-52.



COLEÇÃO GESTÃO EDUCACIONAL:

GESTÃO E CURRÍCULO - volume 1

GESTÃO E TERRITÓRIO - volume 2

GESTÃO, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGENS - volume 3



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO