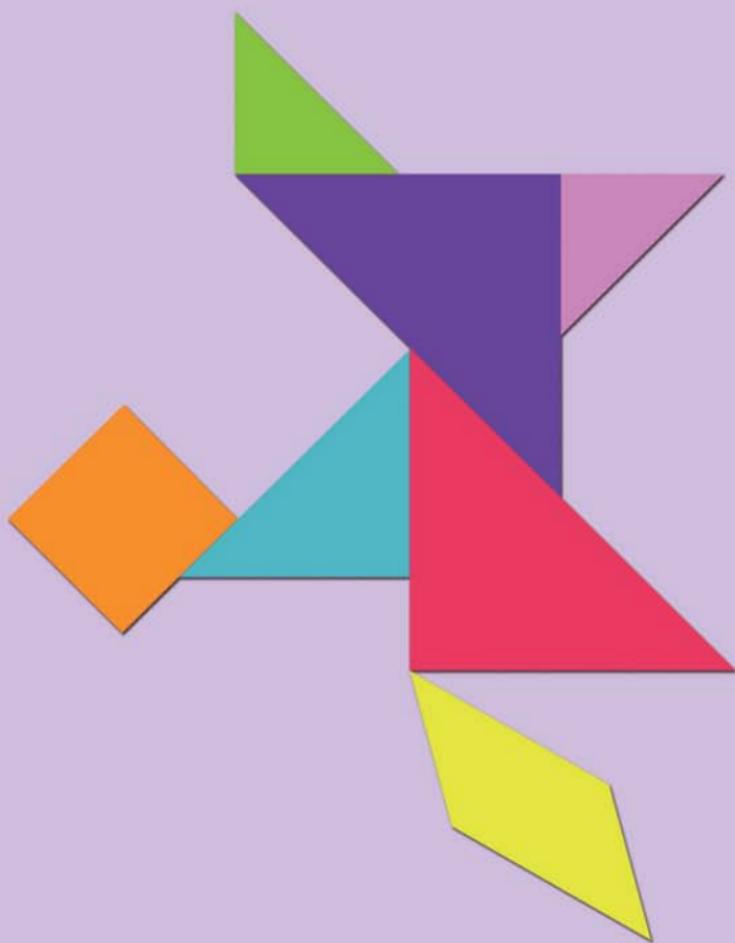


SINOPSES



ESCOLA PÚBLICA:
PALCO PRIVILEGIADO
DA PRÁTICA EDUCATIVA

18 a 21 de outubro de 2016 - Palácio das Convenções do Anhembi



SINPEEM
SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM
EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP

Com o tema central "**Educação pública: palco privilegiado da prática educativa**", o 27º Congresso do SINPEEM, realizado entre os dias 18 a 21 de outubro de 2016, tem em sua programação 33 grupos de interesse - um painel e 32 palestras -, que abordarão os mais variados e importantes assuntos relacionados ao cotidiano escolar. Entre eles, valorização profissional, violência, trabalho coletivo, gestão escolar, sustentabilidade, inclusão, ética, empoderamento feminino, relações de gênero, projeto político-pedagógico, importância da leitura, importância da participação da família no processo de ensino/aprendizagem, currículo, uso de tecnologias em sala de aula e formação profissional.

Para que os delegados possam acompanhar os temas que serão debatidos, o SINPEEM elaborou este caderno, que também é um rico material, que pode ser utilizado nas reuniões, planejamento e elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Por isso, pode e deve ser compartilhado com seus colegas em suas unidades de trabalho.

A DIRETORIA



CLAUDIO FONSECA
Presidente

Observação: os textos e a revisão dos mesmos são de EXCLUSIVA responsabilidade dos autores.



SINPEEM

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM
EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP

Dia 18 de outubro

Escola pública: palco privilegiado da prática educativa	5
Base Nacional Comum Curricular e o domínio dos agentes privados neste debate	7
Projeto político-pedagógico: a construção coletiva da identidade e as diretrizes pedagógicas da escola	9
O ofício docente: um olhar da filosofia sobre a figura do professor	12
Protagonismos infantil e juvenil	13
A importância do ato de ler e interpretar numa abordagem interdisciplinar	15
As faces da violência e a preservação da escola	17
O desenvolvimento de projetos para crianças de zero a três anos	18

Dia 19 de outubro

Meio ambiente: sustentabilidade e consumo consciente	19
Tecnologias, redes sociais e convivência em sala de aula	21
Formação do educador e valorização profissional	23
Saberes necessários para a prática pedagógica	25
Desafios dos gestores: a formação dos formadores	27
As diversas linguagens da infância e a importância do brincar	29
Lidando com a inclusão no dia a dia escolar	31
A ética na construção de uma educação humanizadora	33

Dia 20 de outubro

Educação e escola: perspectivas atuais	35
A gestão e uma cultura de educação para todos	36
Como as relações de gênero interferem na escola	37
O fortalecimento do trabalho coletivo e as inter-relações	38
Onde estão os negros de São Paulo pós-abolição?	40
O empoderamento feminino na sociedade atual	42
Família e escola: a dimensão do pertencimento	43

Dia 21 de outubro

A crise econômica e política, suas consequências para o serviço e os servidores públicos	45
A avaliação da produção de escrita, seus desafios e possibilidades	48
O papel educativo do Quadro de Apoio	50
Gestão escolar e mediação de conflitos	52
A dimensão participativa e democrática da equipe gestora e o desafio no cotidiano escolar	55
O espírito lúdico e o direito de brincar	56
O avanço do conservadorismo no mundo	58
Educação integral: afinal, do que estamos falando?	59

Terça-feira, 18/10

Escola pública: palco privilegiado da prática educativa

*** Maristela Angotti**

A temática apresentada para este evento constitui elemento instigante e de grande potencial para a estruturação da carreira profissional docente, sobretudo em perspectiva promissora para se pensar coletivamente a educação, a escola e, quiçá o país em “tempos comuns”, com o Estado de Direitos preservado. Pensar o fazer docente em contexto de autonomia e gestão democrática, perspectiva promissora, em tempos comuns. Imenso problema em tempos tão conturbados!

Estes “tempos incomuns” nos exigem muito mais compromisso, seriedade, clareza, fundamentos, responsabilidade, muito mais partilha e generosidade em ser humano para não nos perdemos na gestão educacional, da busca pela formação e desenvolvimento de nossas crianças. A escola pública pode sempre ser projetada e dinamizada enquanto espaço privilegiado de formação e desenvolvimento humano e de construção social de cidadania e, dentro desta condição, necessário o respeito a nossa legislação, sobretudo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

O fazer docente carrega na elaboração de seu planejamento o compromisso com a sociedade, com sua estruturação. Ao definirmos as finalidades e objetivos de formação, estamos projetando o ideal de vida social que pretendemos: tenho por intenção promover o meu “aluno” a condição de..., portanto delinheio o ideal de sociedade pelo ideal de formação. O fazer docente carrega em si as definições de uma profissão comprometida com a constituição do ser pessoa, com o ser pessoa em contexto social, ser cultural, ser histórico. Isto posto, exige que recuperemos a responsabilidade Constitucional perante a sociedade na partilha de responsabilidade entre Estado (escola), família e sociedade. Diálogo necessário, trabalho coletivo, colaborativo que pode e deve ser construtivo e consequente.

A base da gestão democrática estaria assim sendo tecida: responsáveis com seus papéis definidos delineiam a formação educacional e projetam a sociedade almejada. Assim, vamos nos ater a LDBEN nº 9394/96 e analisar nossa base de direitos para tornar efetivamente a Escola pública um lugar privilegiado para a realização da prática educativa num contexto de gestão democrática.

** Maristela Angotti, professora doutora do Departamento de Didática/FCL/Unesp*

Como profissionais da escola pública e como SINPEEM o tema nos coloca interrogações políticas de extrema radicalidade no atual momento político:

1 - estamos em tempos da escola pública ser palco privilegiado da prática educativa? De sermos profissionais de direitos públicos? A escola pública é pública? Estamos em tempos de avançar ou de retroceder na construção de uma esfera pública de um Estado público? Estamos em tempos de apropriação privatista do público? Quando a democracia é golpeada, a esfera pública é golpeada;

2 - o Estado, a esfera pública e a escola pública avançam como públicos com o avanço da consciência dos direitos humanos, sociais e políticos. Os movimentos sociais em lutas por direitos quiseram avançar na afirmação de um Estado, de uma esfera pública e de uma escola-universidade mais públicas. Quando esses direitos populares dos trabalhadores são golpeados a escola pública é golpeada;

3 - os trabalhadores e especificamente os trabalhadores na educação avançaram na afirmação da escola pública, nas lutas por serem reconhecidos sujeitos dos direitos do trabalho. Quando os direitos do trabalho são golpeados, os direitos dos trabalhadores na educação serão golpeados;

4 - diante desses limites na construção de um Estado público, em uma esfera pública e de uma escola pública e diante do golpe à democracia e a privatização do público em que fronteira o SINPEEM concentrará suas lutas por uma escola pública palco privilegiado de uma prática educativa? Será necessário reafirmar a história de lutas do próprio movimento docente por um Estado público e por uma escola pública. Como retomar essa função histórica em tempos de destruição do público? Estamos diante de uma destruição dos direitos do trabalho como direitos políticos públicos de cidadania e relegados a articulações privadas entre patrões, empregadores e empregados. Novas estratégias de resistências e reafirmação dos direitos do trabalho reafirmarão a política pública e os direitos do trabalho docente;

5 - Será necessário somar com os outros atores políticos que vem lutando em seus movimentos por escola pública e por Estado público: o movimento operário, camponês, pró-teto, pró-escola, por igualdade racial e de gênero.... Essa pluralidade de movimentos sociais vinha lutando nas últimas décadas e continua no presente por desprivatizar o Estado, suas políticas, o poder, a justiça.

Ao ser golpeados aumentaram suas lutas por direitos, inclusive pelo direito à escola e à universidade pública. Por um Estado público, por políticas, justiça pública. Como movimento docente somará com esses movimentos sociais pela escola pública e pelo Estado público?

* **Miguel Arroyo**, graduado em Ciências Sociais pela UFMG, mestre em Ciência Política pela UFMG e doutor (PhD em Educação) - Stanford University, professor titular emérito da Faculdade de Educação da UFMG, tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Administração de Sistemas Educacionais.

Base Nacional Comum Curricular e o domínio dos agentes privados neste debate

*** Maria Raquel Caetano**

A educação é mais do que um direito humano e mais que um sistema pelo qual o conhecimento oficial é transmitido e adquirido.

Por ser um espaço disputado por visões antagônicas, é cada vez mais crescente a tendência de introduzir formas de privatização na educação pública ou em setores da educação pública. As diferentes formas de privatização vêm ocorrendo a partir das “reformas” e/ou como consequência das reformas da gestão pública instituindo as reformas educativas de forma global.

No Brasil, as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular incorporam essas visões antagônicas com a introdução do setor privado na definição das políticas especialmente disputando o conteúdo da educação com objetivo de implantar uma gestão empresarial, ligada ao mercado, cujo foco passa a ser os resultados e o projeto hegemônico de sociedade.

O setor privado se articula para influenciar o processo de construção e direção da política educacional: o movimento pela base

A BNCC se tornou um campo de disputas na educação brasileira em que diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo. A disputa pelo currículo torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola. Com esse objetivo, sujeitos individuais e coletivos organizados em instituições públicas e privadas vêm se articulando por meio de seminários, debates e relatos de experiências internacionais.

Em relação à direção da política de construção do currículo e quanto ao conteúdo da proposta de BNCC, ela se apresenta “como campo de disputas profundas entre projetos distintos de sociedade e de educação, e também está no centro da discussão sobre o projeto de nação atual” (VEIGA, 2015). Na correlação de forças entre o público e o privado, o último vem se articulando para dar direção ao processo de construção da base, bem como interferir no seu conteúdo, o que chamamos de privatização por dentro da política pública, o que implica a democratização da educação como bem público.

Atualmente, além do empresariado, destacamos a articulação de setores conservadores da sociedade que vem atuando na disputa pelo conteúdo da educação. Recentemente, os defensores do projeto Escola sem partido vêm criando uma

Projeto político-pedagógico: a construção coletiva da identidade e as diretrizes pedagógicas da escola

*** Miguel Arroyo**

O tema provoca uma pergunta básica: com que referentes construir um projeto político-pedagógico da escola pública?

O referente do projeto político-pedagógico deverá:

1 - reconhecer, afirmar e garantir às crianças, aos adolescentes e aos jovens-adultos populares e a seus coletivos sociais e raciais como sujeitos de direitos. Reconhecer que o direito à escola se articula com suas lutas pelos direitos humanos, coletivos mais básicos. O direito à escola pública vem adquirindo uma radicalidade política nova, na medida em que os movimentos sociais avançam como sujeitos coletivos de direitos. No momento político em que os educandos são outros e sua consciência de serem sujeitos de direitos é outra a escola terá de ser outra. O projeto político-pedagógico terá de ser outro;

2 - reconhecer que os profissionais, trabalhadores/as nas escolas públicas também são outros. Se afirmando com novas identidades políticas. Quando os trabalhadores na educação pública se afirmam outros a escola tem que ser outra. Capaz de reconhecer e afirmar as novas identidades coletivas dos seus profissionais;

3 - o projeto político-pedagógico da escola terá de se contrapor ao momento político que golpeia tanto o avanço dos direitos populares quanto o avanço dos direitos do trabalho e dos direitos dos trabalhadores na educação. Que projeto político-pedagógico capaz de resistir ao golpe contra o público, contra a democracia e contra o Estado público, contra a escola pública?;

4 - esses referentes vinham orientando a construção de um projeto político-pedagógico das escolas públicas. A questão nova colocada aos docentes e educadores/as e aos gestores/as e ao próprio SINPEEM será como reforçar esses referentes em tempos de controle e de repressão dos movimentos sociais e do próprio movimento docente. Como reforçar esses referentes para reforçar o projeto político-pedagógico de uma escola pública ameaçada e de um Estado público privatizado? As elites conservadoras sempre reduziram o direito à educação, ao conhecimento e à cultura dos trabalhadores, da infância e adolescência popular ao mínimo. Reduziram seu direito ao domínio das primeiras letras e habilidades escolares elementaríssimas. O governo usurpador já anuncia acabar com programas que alargaram o direito popular ao conhecimento: Mais Educação, Mais Tempo de Escola, Educação Integral/In-

* **Celso dos Santos Vasconcellos**

O projeto político-pedagógico (PPP) é o plano global da instituição, é o documento de identidade, a referência maior, de todas as atividades que se dão na escola. É a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se objetiva e se aperfeiçoa na caminhada, a partir de uma clara intencionalidade (*marco referencial/finalidade*), de uma leitura crítica da realidade (*diagnóstico/sondagem*), e da definição da ação educativa que se vai realizar (*programação/plano de ação*), para diminuir a distância entre o que desejamos e o que estamos sendo.

Muitas produções sobre o PPP não fornecem indicações metodológicas claras para sua construção coletiva. Não há, evidentemente, uma “receita” para esta construção, porém, de acordo com a concepção de projeto que se assume, deve existir um direcionamento para a elaboração.

Na perspectiva do planejamento participativo, trabalhamos com três grandes partes:

- 1** - marco referencial: o ideal (para onde queremos ir?)
- 2** - diagnóstico: o real (a que distância estamos do nosso ideal?)
- 3** - programação: a mediação (o que fazer para diminuir esta distância?)

A elaboração se dá de uma parte por vez (só se vai para a seguinte depois de concluída a etapa atual).

A matéria prima para a construção do projeto vem das respostas dos participantes às perguntas elaboradas sobre as dimensões essenciais a serem contempladas pelo projeto.

Primeiro, escolhem as dimensões (ex.: concepção de sociedade, de ser humano, de educação, metodologia de trabalho em sala de aula, avaliação, disciplina, trabalho coletivo, formas de participação dos alunos, formas de participação da comunidade, perfil do professor, perfil da direção, perfil dos colaboradores etc.).

Estas dimensões são transformadas em perguntas (ex.: que ser humano desejamos ajudar a formar em nossa escola? Que princípios, critérios e valores desejamos para a disciplina em nossa escola? etc.). As respostas, individuais e sem identificação, são sistematizadas por comissões (com o critério de máxima fidelidade às respostas individuais).

Produz-se um texto, então, que é estudado e depois vai a plenário, onde é debatido, alterado, até se chegar a um consenso. Este movimento (resposta individual, síntese e plenário) é feito três vezes (para elaborar o marco referencial, o diagnóstico e a programação).

Quando se consegue a articulação entre o que se quer (marco referencial), a realidade que se tem (diagnóstico) e o que se vai fazer para diminuir esta distância (programação/plano de ação), o projeto político-pedagógico torna-se um efetivo instrumento de melhoria da qualidade democrática da educação.

* **Celso dos Santos Vasconcellos**, doutor em Educação pela USP, mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP, pedagogo, filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, responsável pelo Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica

O ofício docente: um olhar da filosofia sobre a figura do professor

* **José Sérgio Fonseca de Carvalho**

Ainda me recordo vividamente da reação de meu pai quando anunciei que conseguira meu primeiro emprego como professor. Ele me fitou com orgulho e esperança e, ao me abraçar, murmurou algumas vezes a palavra “professor”. Filho de imigrantes analfabetos, esse simples vocábulo parecia lhe evocar mais do que uma forma de ganhar a vida. Era, a seus olhos, um ofício cheio de dignidade porque impregnado de um sentido político e existencial.

Essa cena ainda não completou quatro décadas, mas talvez já não faça nenhum sentido para muitos daqueles que hoje abraçam essa profissão. E isso não se deve exclusiva – talvez sequer fundamentalmente – às inegáveis perdas salariais da categoria. Ela se vincula de forma substancial à imagem que nossa sociedade (e mesmo cada um de nós) parece ter de nosso ofício; ao fato de, por exemplo, preferirmos – hoje – nos identificar como “educadores”, por vezes, como “facilitadores da aprendizagem”, “mediadores” ou tantos outros termos e metáforas que elidem o óbvio: somos “professores” porque trabalhamos em “escolas” e temos como tarefa o “ensino”. Mas, não obstante a obviedade dessa tríade que nos constitui como profissionais, cada um desses termos parece estar hoje, dotado de uma negatividade que não só nos é atribuída por outros segmentos sociais, mas que por nós também tem sido assumida.

Nas breves reflexões que se seguem procurarei apresentar os elementos que, a meu ver tem contribuído para o que classifico como o esvanecimento da dignidade do ofício docente. Inicialmente procurarei refletir sobre a própria noção de “dignidade” e explicitar as razões que me levam a afirmar que, mais do que um valor econômico ou social, o ofício docente se caracteriza por sua dignidade, ou seja, por um significado que não se deixa apreender a partir da mensuração de suas eventuais funções sociais ou de seus alegados impactos econômicos.

Dentre esses elementos destacam-se a desvalorização da experiência numa sociedade marcada pela rápida obsolescência de práticas, valores e princípios; a generalização da lógica instrumental para os âmbitos das relações humanas e a erosão da autoridade como forma estruturante das relações entre adultos e crianças.

* **José Sérgio Fonseca de Carvalho**,
livre-docente em Filosofia da Educação pela USP

Protagonismos infantil e juvenil

* **Alexandre Ventura**

Resposta de uma aluna norte-americana à pergunta “Você acha que os alunos têm voz na sua escola?”: “Eu tenho 18 anos. Posso votar. Posso integrar um júri. Posso abrir uma conta bancária. Poderia casar-me sem autorização dos meus pais. Posso comprar uma casa, se tiver dinheiro para isso. E posso alistar-me no Exército e ir para outro país matar pessoas. Mas entre as 8h da manhã e as 3h da tarde tenho de pedir autorização a um professor para ir ao banheiro” (Corso, 2014).

Uma das críticas apontadas à escola nas últimas décadas por setores mais progressistas consiste em considerar que esta trata os alunos de acordo com princípios de desequilíbrio de poder.

Os alunos são tradicionalmente tratados numa perspectiva paternalista que acaba por reforçar dependência e fragilizar responsabilidades. Prevalece uma cultura de “os adultos sabem mais e sabem o que é melhor”. Essa cultura dá origem a atitudes e comportamentos de subalternização dos alunos e de conseqüente fragilidade da diligência. Acresce dizer que muitas vezes o meio familiar reforça essa cultura.

Em resultado disso, há sempre alguém que diga às crianças, aos adolescentes e aos jovens “o que fazer, como fazer e quando fazer”. Paradoxalmente, esperamos depois ter jovens adultos que sejam proativos e participantes em termos sociais e profissionais. Não há milagres. Quem não semeia, não colhe. Nesta palestra apontaremos caminhos para um empoderamento dos alunos numa lógica de vivência democrática que lhes dê voz na gestão da escola e cultive as suas dimensões de responsabilidade cidadã, de protagonismo político e de empreendedorismo pessoal e profissional.

A escola tem de ser o local por excelência de desenvolvimento do protagonismo. Isso exige dar voz aos alunos e tratá-los genuinamente como parceiros de aprendizagem e de gestão na escola. Partindo de exemplos concretos que funcionam em outros contextos geográficos, convocaremos inspiração que permita, num misto de racionalidade e emoção, cultivar nas escolas uma estratégia e uma ação concreta que suscitem maior protagonismo infantil e juvenil.

* **Alexandre Ventura**, doutor em Educação, professor da Universidade de Aveiro (Portugal), conferencista internacional, consultor e formador de professores

A meta desta apresentação é analisar e discutir a centralidade da efetiva participação dos estudantes no contexto escolar, desde os primeiros anos na educação infantil até a última série do ensino médio. Tradicionalmente, esta participação tem sido caracteristicamente restrita, havendo, por parte dos educadores, um grande receio em implementar novas modalidades de protagonismo infantil e juvenil, mesmo quando este protagonismo é visto como teoricamente importante.

Meu objetivo consiste em analisar e discutir a questão sob o ponto de vista das teorias do desenvolvimento humano e suas importantes contribuições para a educação formal de nossas escolas; e ilustrar tais contribuições com exemplos concretos derivados de pesquisas desenvolvidas na área.

Ainda hoje, observamos que a grande maioria das escolas e seus professores, tendem a valorizar acima de tudo a imposição da ordem e da disciplina, como objetivo fundamental para que a transmissão unidirecional de conhecimentos seja bem-sucedida no interior das salas de aula.

Nesta palestra, darei destaque a como é possível promover a atenção e a motivação dos estudantes a partir de uma proposta inovadora baseada no protagonismo do aluno como inestimável fonte de interesse, participação responsável e efetiva aprendizagem.

Trata-se de promover, assim, a autonomia e a responsabilidade, em contraposição à heteronomia que, infelizmente, ainda hoje domina as relações educador-educandos em nossas escolas. Para tanto, os argumentos apresentados estarão fundamentados em dados de pesquisa e nas elaborações teóricas da psicologia cultural, a qual enfatiza, com base nos trabalhos de Vygotsky, a natureza sociogenética do desenvolvimento humano, ou, em outras palavras, qualidade das interações e relações sociais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Em conclusão, é possível afirmar que a psicologia cultural representa uma significativa fonte de conhecimentos científicos bastante úteis a propostas pedagógicas inovadoras e bem-sucedidas.

* **Angela Uchoa Branco**, doutora em Psicologia pela USP, professora orientadora de mestrado e doutorado no programa de pós-graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília

A importância do ato de ler e interpretar numa abordagem interdisciplinar

*** Silvia M. Gasparian Colello**

Tradicionalmente, a aprendizagem da leitura configurou-se como meta tipicamente escolar dos anos iniciais. Nessa perspectiva, foi entendida como instrumentalização do aluno para a futura vida estudantil: a aquisição do sistema alfabético, a fluência na oralização do escrito e o domínio de regras, visando a compreensão objetiva de textos. Assim, saber ler limitava-se à mecânica de decodificação, um pré-requisito formal para a aprendizagem propriamente dita.

Desde a década de 1960, inúmeras contribuições sustentaram a revisão das concepções de leitura e, conseqüentemente, das metas e diretrizes do ensino. Entre elas, vale mencionar os trabalhos de Paulo Freire, os aportes das ciências linguísticas (em especial, os de Bakhtin), os estudos da psicologia baseados Piaget e Vygotsky e, posteriormente, dos processos de alfabetização liderados por Ferreiro e Smolka.

Finalmente, os debates sobre o letramento que eclodiram nos anos 90 e o discurso pedagógico sobre as competências, a interdisciplinaridade e os projetos de trabalho, selaram a leitura como um objeto transversal de conhecimento a longo prazo, vinculado a um processo de elaboração cognitiva inseparável das práticas sociais e contextos políticos. Mais do que instrumentalização para o saber, a leitura passa a ser vista como um processo de interpretação calcada na construção ativa e interativa de significados; trata-se de uma meta privilegiada para a formação do homem e para a sua efetiva inserção no universo letrado.

Ao lado da assimilação desses aportes teóricos e da construção de mecanismos de transposição didática, não se pode desconsiderar os apelos da sociedade globalizada e tecnológica, as novas práticas de comunicação, a inédita conjuntura do mercado de trabalho e, sobretudo, o perfil do aluno nativo digital ainda pouco assimilado pela escola.

Como metas indissociáveis, a aprendizagem da leitura deve, por um lado, incorporar as múltiplas linguagens e recursos de comunicação e, por outro, incidir sobre diferentes campos do saber. É nessa óptica que se pode entender a alfabetização no contexto das práticas interdisciplinares e dos multiletramentos. Um desafio aos educadores!

*** Silvia M. Gasparian Colello**, Faculdade de Educação da USP

Na escola sem aprender?

* **Sandra Bozza**

A despeito dos exames nacionais, da formação continuada dos educadores, do desenvolvimento de projetos relacionados à literatura, bem como das verbas destinadas à melhoria do ensino e para o aumento do Ideb, o desempenho leitor dos alunos ainda está aquém do desejado. Todavia, seria interessante que pudéssemos nos ater ao aspecto relacional dessa “pouca aprendizagem” de leitura no Brasil.

Afinal, por que os alunos não se apropriam desses saberes? Alguns municípios conseguiram construir um lastro de conhecimentos básicos interessantes sobre **a leitura, o ensino e o aprender a ler**. Essa base poderia ser sintetizada nas palavras de Jean Foucambert, [...] *atividades em torno do texto e de incitação à leitura ocorrerão com regularidade. Pois, ainda uma vez, aprender a ler é ler, é ter a possibilidade de ler, no tempo em que passa na escola*. Isso ocorre quando a escola se concebe como poderosa fonte de conscientização sobre o valor social da leitura, enfatizando à comunidade, seus usos e sua capital importância. Dessa forma, assume para si duas tarefas fundamentais: imbuir-se de argumentos para conquistar leitores e organizar-se metodologicamente para práticas procedentes em todas as áreas do conhecimento. Porque, como quer Mempo Giardinelli, *o que se busca é semear o desejo de ler e estimular todas as práticas de leitura*.

Ler se aprende lendo e pensando sobre o que se lê. Assim, utilizar a leitura como interação social é o ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento das competências linguísticas e de todos os saberes. Dificilmente desenvolverão aversão à leitura, pois estarão sendo formados por outros parâmetros de sociabilidade, respeito e acesso ao mundo real, inclusive em textos acadêmicos ou escolares. Dificilmente terão dificuldade de responder às questões colocadas em qualquer exame externo, porque a essas pessoas foi dada a possibilidade de aprender.

Se ler é depreender o sentido do texto, isso é dado graças a um conjunto de códigos. São os conteúdos de Língua Portuguesa que possibilitarão a compreensão global e das partes dos textos que circulam nas áreas do conhecimento.

O que cabe à escola é sensibilizar o aluno para que ele perceba a importância desse conhecimento e as possibilidades que pode ter um leitor competente.

* **Sandra Bozza**, mestre em Ciências da Educação

As faces da violência e a preservação da escola

* **Sérgio Kodato**

O fenômeno “violência nas escolas” é colocado por Debarbieux no campo das “incivilidades” - práticas desviantes de indisciplina que se apresentam como reativas ao processo educativo escolar. Blaya chama a atenção para o fenômeno do *bullying*, a intimidação e humilhação do mais fraco ou diferente, tomado como “vítima sacrificial” (Girard), como “bode expiatório” (Pichon-Rivière), para a necessária “catarse do terror” (Artaud).

A complexidade da problemática sobre violência escolar no Brasil decorre da sua intersecção com o tema desigualdade social. Para Madeira, a grande vítima da violência nas escolas é o processo pedagógico que, paralisado, contribui para a evasão escolar dos desfavorecidos. Entende-se tal fenômeno como representação desse embate de diferenças no palco de um espaço público depauperado e degradado pela crise capitalista.

Uma das questões centrais é a resolução violenta e agressiva de situações conflituosas, as quais, não sendo resolvidas, acabam gerando o sentimento de ódio, vingança e violência circular. Propõe-se que alunos e professores sejam treinados não só para evitarem as brigas e episódios violentos, mas para aprenderem a resolver seus conflitos sem precisarem recorrer a intervenção autoritária da polícia e dos níveis hierárquicos superiores.

Permitir que alunos e professores se expressem verbalmente contribui para seu bem-estar e reforça sua autoconfiança. Além do mais, adquirem uma maneira de liberar as tensões antes de “perderem a cabeça”. Não se trata simplesmente de colocar em prática esses objetivos na escola.

Temos que partir do pressuposto de que os professores possuem esses valores de autossuficiência, autorrespeito e respeito pelos demais, de tolerância. Isso significa que o professor tem de abrir mão de parte do seu poder sobre as crianças, que gradualmente aprendem a usá-lo. Portanto, tem de haver uma reorganização das relações de poder entre professor-aluno, professor-diretor. Para tanto, uma boa forma de reorganização e mediação é a adoção do sistema de assembleias, seja da sala de aula ou da escola, por meio de representantes eleitos, o que não só motiva a participação dos alunos, mas implica conscientização e desenvolvimento da cidadania.

Para a mediação funcionar nas escolas, é preciso o envolvimento do coletivo escolar, a participação de todos na prevenção e resolução de conflitos e a busca incessante por uma nova escola, baseada nos princípios da solidariedade, não violência e respeito ao próximo.

* **Sérgio Kodato**, professor de Psicologia Social da USP de Ribeirão Preto

O desenvolvimento de projetos para crianças de zero a três anos

* **Tatiana Noronha de Souza**

O trabalho com projetos é uma forma de organização pedagógica que procura superar o caráter fragmentado e desarticulado de práticas educativas tradicionais, que não reconhecem a criança como ser integral. É encarado como um processo criativo de professoras e professores, juntamente com as crianças, que deve estar articulado com um projeto pedagógico construído pela comunidade educativa. Além disso, os projetos devem considerar o papel mediador dos adultos no desenvolvimento integral e das expressões infantis, que toma o corpo da criança como instrumento de exploração de mundo em razão do seu potencial expressivo, além do respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/DCNEIs.

Tendo como base as DCNEIs, os projetos precisam considerar a organização dos ambientes como promotores de desenvolvimento que ofereçam espaço para a curiosidade infantil, para a exploração do mundo pela criança e que se constituam em atividades que compõem campos de experiências que possibilitem vivências diversas, que envolvem o brincar e o imaginar.

Ao tratarmos com crianças bem pequenas, destacamos a importância da observação como instrumento fundamental para professores e professoras conseguirem construir projetos que estejam em consonância com os desejos de experimentação das crianças. É necessário prestar atenção ao modo como elas resolvem os desafios e atribuem significados às próprias experiências. Os projetos dependerão dos tipos de questões a serem investigadas, que estarão ligadas às experiências prévias dos diferentes grupos e das possibilidades concretas da instituição.

Não se constituem em um plano rígido de atividades, pois são elaborados no caminhar da ação por meio da avaliação, reflexão e replanejamento. Essa construção conta com a participação das crianças, mesmo daquelas não falam, a partir das relações e motivações que vão surgindo no desenrolar do trabalho.

A visão, o toque, o olfato, o paladar e o movimento devem estar integrados nas experiências propostas, de maneira que as crianças possam utilizar todo o seu potencial expressivo.

* **Tatiana Noronha de Souza**, professora doutora do Departamento de Economia, Administração e Educação/FCAV/Unesp

Meio ambiente: sustentabilidade e consumo consciente

*** Doroty Martos**

Diante da necessidade da mudança de atitudes e paradigmas com relação às nossas práticas de consumo - e da urgência de cuidarmos das várias espécies de vida que habitam este planeta - faz-se necessário que efetivemos legítimos processos de educação ambiental para a sustentabilidade. É preciso divulgar e difundir projetos que estão sendo desenvolvidos em vários cantos do mundo e as estratégias que professores/educadores estão utilizando para trabalhar com a Carta da Terra e com metodologias participativas, a exemplo da Agenda 21 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Precisamos estabelecer prioridades que nos entrelacem em torno das questões socioambientais, econômicas e culturais e que fortaleçam nossas ações em busca de uma sociedade que repense seus valores e práticas de consumo. Precisamos fortalecer e aprofundar os estudos e a aplicação do conceito de Sustentabilidade. Este conceito – em sua prática cotidiana - pode ser o eixo norteador das ações e relações que se estabelecem para promover “uma outra educação que queremos” e fortalecer os diálogos intergeracionais para a Sustentabilidade.

Conhecendo as dimensões da sustentabilidade, podemos iniciar uma reflexão sobre nossa atuação e o papel que a escola pode exercer na sociedade, quando se transforma em um “espaço educador sustentável”. É necessário observar o território onde a escola está inserida e abarcar os diversos atores que fazem parte do contexto, ou seja, trazer para o diálogo e para a construção de saberes pessoas das mais diversas origens, culturas, formação e faixa etária.

A implementação qualificada e comprometida da Agenda 2030 e dos ODS no Brasil, vai depender do nosso envolvimento individual e coletivo, em pactos e parcerias para propostas e ações. É importante resgatar, fortalecer e valorizar os processos de Agenda 21 local e os “Espaços educadores” precisam ser capilarizados e enraizados !! Será necessário um intenso processo de educação ambiental para a sustentabilidade, orientado pelo Tratado Internacional de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global... neste caminho para “um outro mundo possível”.

O tempo é agora!

** Doroty Martos, professora, pós-graduada em Docência do Ensino Superior, mestre em Educação*

Produção e consumo sustentável: políticas públicas, sociedade e cidadania

*** Rubens Harry Born**

A transição para sociedades sustentáveis requer o desafio, entre vários, de mudanças dos padrões de produção e consumo. O consumo consciente, responsável e socioambientalmente sustentável é decorrente da promoção de hábitos individuais e sociais, respaldados em ética e cultura de respeito ao convívio e à vida.

O desafio também se desdobra na alteração e introdução de políticas públicas e normas em diversas esferas, local, nacional e global. Diversas iniciativas e políticas globais têm sido promovidas nas últimas décadas, tais como a Agenda 21, a Carta da Terra, o processo de Marraqueshe, a Agenda 2030, além de acordos sobre meio ambiente.

Na esfera nacional, a Agenda 21 Brasileira, o Plano de Ação para Produção e Consumo Sustentáveis (PPCS) e a Agenda A3P são algumas das referências institucionais. Entretanto, tais instrumentos ainda não se mostraram eficazes, talvez por serem insuficientes embora necessários.

No lado da produção, a persistência de interesses privados, imediatistas, inspirados na máxima lucratividade e com insuficiente ou inexistente senso de responsabilidade socioambiental, além de culturas, valores, instituições e sistemas tributários e econômicos que resistem às demandas por mudanças como, por exemplo, no segmento das indústrias automobilística e de combustíveis.

O consumo desenfreado cresce alimentado por estratégias de propaganda e de ampliação de mercados, assentados na visão da ampliação material de acesso a bens e serviços que vão além do que seja suficiente para a dignidade e qualidade de vida.

Ter conhecimento e saber analisar as iniciativas públicas, as oportunidades e as barreiras de sustentabilidade no consumo e na produção também devem ser alvo da educação e das ações pela cidadania. Por exemplo, oportunidades e obstáculos associados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) ou no cumprimento de normas locais sobre mobilidade e resíduos podem facilitar ações de cidadania responsável.

Também é valioso estar consciente sobre as inter-relações de padrões de produção e consumo com os desafios da mudança do clima, de proteção da biodiversidade e de serviços ecossistêmicos, do ciclo hidrológico e das seguranças hídrica e alimentar, entre outros.

** Rubens Harry Born, ambientalista dedicado ao engajamento e conscientização da sociedade para ações e políticas com sustentabilidade socioambiental, engenheiro e advogado*

Tecnologias, redes sociais e convivência em sala de aula

* **José Manuel Moran**

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis hoje é estratégica para a inovação pedagógica. Se estamos conectados para tudo no cotidiano, por que não também para aprender?. Redes sociais como o Facebook, Whatsapp, Snapchat, Instagram, Youtube... falam a linguagem de crianças e jovens: interação em tempo real, linguagem informal, tudo está a mão e pode ser compartilhado, reenviado, curtido facilmente. As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços, de tempos; monitoram cada etapa do processo, visibilizam os resultados, os avanços e dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais através de ambientes mais estruturados e também de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.

É importante saber utilizar as dimensões positivas de aprender em rede – pesquisas mais amplas, compartilhamento de ideias, projetos e experiências – e também saber neutralizar as dimensões negativas - dispersão, superficialidade, narcisismo. O compartilhamento em tempo real é a chave da aprendizagem hoje. É interessante partir de vídeos motivadores, de histórias significativas, de aprendizagens práticas e articulá-las com materiais mais complexos, produzindo novas sínteses.

Ganham relevância os laboratórios multifuncionais, os laboratórios “maker”, onde os alunos testam suas ideias, desenvolvem programas, testam soluções reais, contam histórias, desenvolvem jogos, entre outras atividades. As narrativas são elementos poderosos de motivação e produção de conhecimento. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos são cada vez mais importantes, motivadoras e com aplicativos simples de produzir e compartilhar.

O papel do professor é muito mais amplo e avançado: É o de desenhador de roteiros pessoais e grupais de aprendizagem, de mediador que ajuda os estudantes a elaborarem seus projetos de aprendizagem e de vida.

** **José Manuel Moran**, doutor em Comunicação, professor de Novas Tecnologias na USP (aposentado) e um dos fundadores da Escola do Futuro da USP, professor de cursos híbridos e on-line sobre novas metodologias com tecnologias digitais e escritor*

Ser professor em tempos de redes sociais digitais

*** Glaucia da Silva Brito**

A atual sociedade caracteriza-se pela grande facilidade de interação proporcionada pelas diversas ferramentas disponíveis no ciberespaço. Vários autores afirmam que o ciberespaço é uma rede social complexa, e não somente tecnológica. No ciberespaço existe leitura, escrita e comunicação específica que, de certo modo, vem modificando a vida social e cultural, ou seja, não estamos simplesmente em uma sociedade, mas numa cibercultura, onde o real não é suficiente, faz-se necessário também o virtual, na estruturação econômica, política, financeira, educacional e em várias outras instâncias. Existem hoje alguns pesquisadores que afirmam que na escola deste século a palavra de ordem deve ser transformar as cabeças analógicas em mentes digitais.

Escola e tecnologia são duas áreas que estão cada vez mais próximas e, ao mesmo tempo, distantes. Embora não faltem teorias, estudos e cursos que defendam o trabalho conjunto entre elas, a interface não é das melhores. Muitas escolas ainda não sabem lidar com as tecnologias digitais, cada vez mais presentes, influentes e ao alcance de crianças desde a educação infantil.

Tendência ou não, o fato de que a maior parte dos estudantes e muitos professores estão nas redes sociais digitais, ou seja, há uma relação virtual acontecendo entre o professor e seus alunos. E esta relação passa pela compreensão sobre o conceito de tecnologia junto aos professores para que ocorram mudanças significativas que contemplem o uso das redes sociais digitais em sala de aula, pois entendemos que a compreensão desse conceito traz interferências em relação à prática pedagógica e influencia os modos de utilizar (ou não) a tecnologia.

Em uma sociedade permeada pela cultura digital, é importante que pensemos sobre a integração das tecnologias na escola, as conheçamos e modifiquemos processos. A escola, enquanto espaço de construção e socialização do saber historicamente construído, tem como função social a integração das TDIC à prática pedagógica, de modo a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, refletindo acerca do porquê, quando e como utilizar uma determinada tecnologia.

Alguns questionamentos surgem: Você professor ou professora está preparado para essa relação virtual? Como poderá utilizar as redes sociais digitais disponíveis na sua disciplina? Então as escolas que usam as redes sociais digitais no ensino estão a um passo à frente das que não usam? Sua disciplina pode acontecer numa rede social digital?

*** Glaucia da Silva Brito**, professora doutora da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora em Tecnologias na Educação e Formação de Professores

Formação do educador e valorização profissional

* **Geraldo Peçanha de Almeida**

Um eterno aprendiz. Mas, deixados os romantismos da profissão, o que podemos constatar é que em nenhum outro momento da história do conhecimento foi tão verdadeira a afirmação de que o professor deve se tornar o maior estudante. Parece contraditório, que o gestor da aprendizagem deva ser o maior participante dela. Porém, ao analisar o quadro histórico e social no qual estamos inseridos, constatar que o papel primordial do educador, é buscar cada vez mais a sua própria aprendizagem.

O que temos visto é que deve partir do professor uma vontade de estudar mais, de fazer novas descobertas, de encontrar novos recursos e novas possibilidades para o seu ofício diário de ensinar, mas sobretudo, *para lidar com as questões humanas*. Aí sim, creio estar uma das justificativas mais plausíveis para o professor deste tempo.

Muitos de nós educadores nos formamos ouvindo que os problemas pessoais não deveriam fazer parte do nosso trabalho. Houve um momento que eu e você não duvidávamos. Mas, com o passar dos dias, fomos percebendo que alguma coisa não estava bem e que o exercício do ofício de ensinar se dava diariamente e que nossa formação inicial não era a total. Fomos percebendo que existiam coisas a serem aprendidas. Era a questão do vínculo, do cuidado, do amparo e dos afetos, tão necessários à prática educativa.

Mostrar e demonstrar aos alunos que ser homem ou mulher, responsável, adulto e capaz de fazer escolhas exige coragem, que exige renúncia que exige crença.

Os grandes desafios da profissão não se traduzem somente em aprender os conteúdos; é como entender gerações de crianças e jovens que não se assemelham mais com aqueles do passado.

Os alunos exigem educadores que pensem neles como seres dessa contemporaneidade e não como seres de passados distantes.

É na construção do ofício que vamos descobrir que o melhor da sala de aula é mesclar, conhecimento acadêmico com sabedoria pessoal, com experiência de vida, com formação humanitária; essa mistura é a melhor receita para a construção de um educador contemporanizado com sua escola.

Ser educador é ter ideais, é participar de ideologias, utopias de sonhos quase impossíveis. Porém, para acreditar no impossível há que se ter a alma nobre e cheia de altruísmo.

Geraldo Peçanha de Almeida, professor, mestre em Letras/Literatura pela Universidade Federal do Paraná, graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, doutor em Letras/Literatura pela UFSC e escritor. Atualmente, desenvolve projetos educacionais em três continentes

Formação do educador e (des)valorização profissional

*** Bernardete A. Gatti**

Os processos educacionais, considerados em seus diferentes espaços, ângulos, modalidades e formatos, ocupam posição central no cenário social contemporâneo. Tornam-se processos de interesse público vital e a Educação Escolar assume aí papel relevante e nela destaca-se o trabalho dos educadores. Há um valor essencial agregado a esse trabalho que, no entanto, se confronta com sua real valorização profissional.

Lembramos que nunca a sociedade humana foi tão densa, plural e tão complexa quanto hoje e nunca antes a humanidade tinha ocupado como hoje os espaços disponíveis em nosso planeta, espalhando-se por todos os continentes, gerando heterogeneidades culturais múltiplas e demandas diversificadas. Esse cenário nos coloca questões ligadas à preservação de condições específicas de vida associadas não só ao nosso habitat natural, mas também em alto grau, ligadas às comunidades humanas e suas ações, às nossas formas de socialização, portanto ligadas aos processos educacionais. É neste âmbito que a complexidade do trabalho educacional se coloca e nos desafia. A formação de educadores tem correspondido às demandas e aos desafios colocados por este cenário?

Assim, não desprezando outros fatores, refletir sobre a formação inicial oferecida nas graduações do ensino superior aos profissionais da educação mostra-se importante, dada a alta relevância de seu papel na contemporaneidade e, na medida em que o valor social de profissionais começa a se delinear no valor atribuído à sua formação e na identidade que nesta formação começa a se constituir.

Neste âmbito, muitas questões se colocam e pesquisas evidenciam problemas tanto nas dinâmicas formativas, como no papel secundário atribuído às licenciaturas nas instituições de ensino superior. Pretendemos trazer elementos para alimentar uma reflexão sobre essas condições ante a complexidade do trabalho educacional no cenário atual.

*** Bernardete A. Gatti**, graduada em Pedagogia pela USP, doutora em Psicologia, pesquisadora e vice-diretora da Fundação Carlos Chagas

Saberes necessários para a prática pedagógica

* **Eduardo Carmello**

Quais os desafios da Educação para 2020? O que nossos alunos de 10 anos hoje devem saber fazer para garantir sua inclusão social e econômica daqui a 10 anos? O que terão aprendido de valor? Que tipo de saberes precisamos construir para criar a sua própria sustentabilidade e a de sua família?

Para suportar as intensas mudanças nos próximos 10 anos é necessário criar estratégias de capacitação, onde a atenção esteja focada não no ensinar, mas no fomento da aprendizagem autodirigida que modifica o desempenho e transforma a realidade.

Saber criar situações ou ambientes em que os aprendizes possam ser originais e sintam um alto nível de gratificação pessoal (sucesso psicológico, afirmação, sensação de ser essencial), desenvolver seus talentos e saber empreender são atividades de valor para saber agir e criar um mundo sustentável.

Saber construir estratégias para que o aprendiz consiga se apropriar de conhecimentos que o ajudem a ganhar domínio das atividades e tarefas necessárias para a realização de seus objetivos mais concretos e relevantes.

Saber diagnosticar os objetivos e o nível de aprendizagem que o aprendiz se encontra, localizando competências e tarefas no processo, indicando conquistas e desafios.

Saber ajudar o aprendiz a conhecer melhor como ele se comporta diante da Realidade, como as coisas funcionam e como decifrar processos e fenômenos.

Saber como ganhar a vida, como dizia Paulo Freire. Para o filósofo Espinosa, a liberdade é a paixão guiada pela consciência que temos de alcançar a plenitude de nosso ser através da compreensão de nós mesmos e da manifestação de nosso propósito, de nossa causa ativa.

* **Eduardo Carmello**, conferencista nacional em Recurso Humanos e diretor da Entheusiasmos Consultoria em Talentos Humanos)

Novas formas de aprender e de ensinar: metodologias e mudanças comportamentais

*** Nilbo Ribeiro Nogueira**

Não podemos ficar alheios aos problemas da aprendizagem, que em muitos casos tem sua origem nas questões familiares, sociais, culturais, econômicas, bem como na indisciplina, na falta de limite e na ausência de um trabalho educacional conjunto com a família.

Todos estes são fatores que certamente podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem, porém eles não são os únicos motivadores do ato de não aprender.

Em alguns casos, a não aprendizagem pode estar também relacionada a metodologias e práticas pedagógicas inadequadas para um certo grupo de alunos.

Insistir com o mesmo estilo de aula, com as mesmas práticas pedagógicas utilizadas com sucesso no passado e/ou com outras turmas, certamente não é o caminho do sucesso.

Cabe, portanto ao professor desenvolver saberes necessários para analisar cada caso e imparcialmente definir o tipo de problema em questão para buscar saídas que podem inclusive estar na própria mudança do seu trabalho pedagógico.

Porém, para todos os casos é preciso ter a consciência de que prática pedagógica tem que ser algo dinâmico e mudar conforme mudam os aspectos comportamentais dos alunos.

As novas gerações possuem novos interesses e se comportam e aprendem de forma diferente daquelas que conhecíamos no passado (não muito distante).

Para tanto, o professor precisa estar aberto às mudanças constantes e necessárias em seus planos, projetos, em suas práticas e principalmente para as diferentes formas de aprender e de ensinar.

Estar aberto às mudanças não significa “correr atrás do modismo”, mas sim desenvolver saberes necessários para analisar, criticar, aceitar e implantar, quando necessário, novas práticas pedagógicas que sejam mais adequadas para as necessidades dos seus alunos, que mudam conforme a sociedade também muda.

Enfim, muitos são os saberes necessários para que o professor desenvolva suas práticas pedagógicas, porém o principal está relacionado ao “saber mudar”, pois este envolve a ruptura das suas crenças e modelos mentais.

Somente mudando internamente é que poderemos gerar mudanças externas.

*** Nilbo Nogueira**, doutor e mestre em Educação pela PUC-SP

Desafios dos gestores: a formação dos formadores

* **Cecília Hanna Mate**

O tema proposto me fez pensar em abrir a discussão trazendo para a linha de frente do debate o trabalho do coordenador pedagógico (CP). Tal opção foi movida por pesquisas, cursos e debates em torno desse tipo trabalho nas escolas e que merecem um olhar mais específico e analítico. Assim, abordando o tema com esse ponto de partida, trago uma das indagações/preocupações que frequentemente surgem nos debates – tanto entre coordenadores como demais educadores – que é sobre a identidade do coordenador pedagógico. Sabendo-se que as incumbências no espaço escolar são múltiplas e se renovam cotidianamente, penso que seja necessário retomar tal discussão, já que fixar uma identidade para esse importante pilar da “gestão” pedagógica – a coordenação pedagógica – não parece corresponder ao movimento da vida real na escola.

Esse é um primeiro aspecto da abordagem que aqui será feita, pois discutir a formação do coordenador exige que se discuta a dinâmica de seu trabalho na escola, buscando debater experiências vividas em sua criatividade. A ideia que proponho é que realizar esse exercício de pensar sobre diferentes e singulares experiências possa gerar possibilidades de formação mais realistas e que venham ao encontro de necessidades, de fato, formativas.

Um segundo aspecto desta abordagem é uma decorrência do primeiro aqui anunciado. Para pensar a formação deste tipo de “gestor” quero chamar a atenção para os papéis designados formalmente para o coordenador pedagógico que nem sempre correspondem ao que acontece de fato. Exemplo disso são os textos oficiais que “por dever de ofício” trazem prescrições, muitas vezes, idealizadas dessa função. Portanto, partindo das argumentações que estou sinalizando, torna-se um desafio discutir a formação da coordenação pedagógica numa outra perspectiva.

Um terceiro e último aspecto desta proposta é discutir as possibilidades e limites da atuação de coordenadores pedagógicos dentro de nossos sistemas educacionais e no contexto da realidade social. Como estamos falando de formação de “gestores” que, por sua vez são responsáveis por formações de outros sujeitos que atuam na escola, vários temas podem entrar no debate. Destaco para esse momento o tema do projeto pedagógico da escola lembrando que pode ser uma experiência com desdobramentos surpreendentes já que incluem experiências de professores, de alunos e dos próprios coordenadores e diretores.

Com isso, pretendo trazer para a cena as possibilidades reais e concretas do trabalho na escola já que é principalmente nesse espaço que acontecem as novidades e é nesse espaço em que se dá a “formação dos formadores”.

* **Cecília Hanna Mate**, graduada em História pela USP, livre-docente da Faculdade de Educação da USP e mestre em Educação pela PUC-SP

As mudanças na sociedade atual são cada vez mais rápidas. Segundo Zygmunt Bauman, é uma sociedade líquida. Ou seja, em seu desenvolvimento há necessidade de constantes e profundas adaptações em todos os campos das relações sociais: dos valores, das profissões, das tecnologias, das crenças, das concepções de vida. O conceito de liquidez, como metáfora às transformações sociais, atinge também os processos da educação em contexto escolar. Como instituição social, a escola precisa ser democrática respondendo às necessidades da formação de profissionais competentes e seres humanos éticos, capazes de construir uma sociedade justa e com qualidade de vida para seus integrantes.

Para a realização dessa missão social é fundamental que haja constante adaptação de três atores: alunos, professores e saberes socialmente produzidos. Sem pensar em protagonismo de um ou de outro, a relação entre os três se estabelece com qualidade na medida em que cada um realize plenamente sua função. Os saberes devem ser propostos em currículos com conteúdos relevantes, ou seja, que sirvam de âncoras para novas aprendizagens e que respondam às necessidades do cidadão inserido na realidade social de seu contexto. Os professores, organizando as condições da aprendizagem e selecionando conteúdos, metodologias e estratégias que oportunizem melhor aprendizagem. Os alunos que se motivem na construção de conhecimentos que os ajudem na inserção profissional e humana.

É nesse contexto que se insere o desafio dos gestores da educação escolar na formação dos formadores. Ela ocorre em dois tempos: a formação inicial e a formação continuada. Na inicial, sob a responsabilidade do Ensino Superior, é preciso que se prepare o profissional com solidez de conteúdos, com capacidade crítica, com competências e habilidades para resolver as situações complexas que a vida profissional lhes apresentar. Na formação continuada, sob a responsabilidade da escola, deverá ocorrer o processo ação-reflexão-ação. Na sociedade líquida, com mudanças cada vez mais rápidas, exige-se dos professores/formadores, cada vez maior competência para adaptação e realização de sua missão educativa.

* **Vasco Moretto**, mestre em Didática das ciências pela Universidade Laval, Québec (Canadá), licenciado em Física pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Avaliação Institucional pela Universidade Católica de Brasília (UCB), autor de várias obras em educação, consultor e palestrante na área de educação em contexto escolar com foco na aprendizagem significativa de conteúdos relevantes

As diversas linguagens da infância e a importância do brincar

Desenho e fotografia na infância: linguagens reveladoras do cotidiano

*** Márcia Aparecida Gobbi**

Escolas de educação infantil são cenários privilegiados a compor e a promover o uso e a manifestação de diferentes linguagens entre as crianças, embora os mesmos nem sempre sejam respeitados como direito das crianças, ou ainda, como manifestação expressiva rica e complexa das crianças. Vale sempre ressaltar que de tão presentes, algumas das práticas pedagógicas envolvendo desenhos, pinturas, esculturas com argila, deixam de ser consideradas em sua ampla capacidade de mostrar-se como arte, como expressão lúdica, como forma de ver e estar no mundo.

Melhor dizendo, de tanto ver, deixamos de olhar mais profundamente para o objeto visto. Sabe-se, sobretudo após estudos da infância, em especial concentrados nos campos teóricos da Sociologia, que as crianças desde tenra idade são capazes de construir culturas infantis, assim sendo, meninas e meninos, cotidianamente, expressam-se como agentes elaborando culturas e nelas artefatos culturais. Tais expressões resultam de intensa e rica relação estabelecida entre as crianças e destas com adultos e adultas que com elas estão, como pares a promover condições de criação, concernentes ao tempo e espaço próprios e respeitosos a infância.

A partir e dentro dos grupos infantis, demonstram seus mundos, com artefatos diversos. Há que estar atento e com escuta sensível de forma a compreender aquilo que as crianças elaboram tão sensivelmente, essa compreensão pode resultar em projetos junto com elas e não somente para elas de maneira a dar sentido às práticas pedagógicas cotidianas.

Nessa palestra, serão consideradas duas importantes linguagens: desenho e fotografia na infância. Trata-se de linguagens reveladoras do cotidiano e construtoras do mesmo, à medida que, ao considerá-las em suas especificidades, pode-se ocupar espaços expositivos, problematizar conteúdos, e, fundamental, ver.

Nossa conversa, então, tem como objetivo abordar essas manifestações expressivas problematizando-as em sua presença em creches e pré-escolas ao mesmo tempo em que se pretende conceitua-las e observar como ambas são fontes fecundas para se conhecer a infância e seus pontos de vista sobre aspectos do cotidiano vivido e imaginado pelas crianças. Vamos ao diálogo.

*** Márcia Aparecida Gobbi**, professora doutora da Faculdade de Educação da USP

O brincar e a revelação da potência das crianças

*** Mônica Appezzato Pinazza**

A partir do tema “As diversas linguagens da infância e a importância do brincar”, se propõe uma reflexão sobre a brincadeira como uma situação privilegiada em que a criança tem oportunidade de revelar suas disposições e potenciais face ao mundo, integrando as múltiplas expressões da linguagem.

Essa possibilidade de os adultos se encontrarem com a criança capaz, inventiva e (re) criadora da cultura quando observam o brincar e promovem circunstâncias propícias para a brincadeira, já tem sido indicada, há muito tempo, por pensadores de diferentes campos do conhecimento e sob diferentes bases explicativas. O caráter de seriedade e de liberdade do brincar que promove relaxamento, envolvimento e bem-estar nas crianças; a condição de autoatividade inerente à brincadeira e a implicação da ação do brincar nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem foram condições anunciadas à pedagogia da infância desde os postulados de Freobel.

A natureza antecipatória das ações no âmbito das brincadeiras infantis; a possibilidade de construção de histórias com elementos capturados do mundo real numa versão e num roteiro muito próprios, negociados por aqueles que brincam; o exercício da comunicação e a vivência do erro e da reparação do erro sem censura dentro da brincadeira são todas condições que justificam definir o brincar como um dos eixos norteadores de uma pedagogia pautada na participação das crianças, apoiadas por adultos sensíveis capazes de constituir com elas ambientes educativos enriquecidos e enriquecedores.

*** Mônica Appezzato Pinazza**, graduada em Psicologia pela PUC-Campinas, mestre e doutora pela USP

Lidando com a inclusão no dia a dia escolar

Ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções

*** Maria Teresa Eglér Mantoan**

Que respostas podemos dar aos problemas derivados da conjunção do direito de todos à educação e à necessidade de se formar uma geração que dê conta das demandas de uma sociedade do conhecimento, cujo perfil é delineado pela diferença? Diante desse cenário, propomos a recriação de práticas pedagógicas que ultrapassem as que hoje são usuais, no sentido de eliminar a exclusão e a discriminação nas escolas.

Para ensinar a turma toda, considera-se que o aluno sempre sabe alguma coisa e pode aprender mais, segundo suas capacidades. O professor explora e atualiza as possibilidades de cada um. As dificuldades e limitações devem ser reconhecidas e o cuidado nesse sentido é para não se diferenciar o ensino para alguns alunos.

Não cabem no ensino inclusivo: restringir objetivos educacionais; adaptar currículos e, como comumente tem acontecido, facilitar as práticas pedagógicas para alguns alunos, para evitar a exclusão nos ambientes escolares comuns.

Tais procedimentos pedagógicos configuram uma diferenciação que exclui o aluno pela sua deficiência/incapacidade, configurando um quadro de discriminação. As práticas pedagógicas inclusivas visam conectar conhecimentos e suas áreas o que se contrapõe a uma visão transmissiva, unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

O ensino inclusivo se destaca pelo rompimento das fronteiras entre as disciplinas curriculares e a formação de redes de conhecimento e de significações. O que se pretende é a integração de saberes, o estímulo à descoberta, à inventividade e a eliminação do consumo passivo de informações e de conhecimentos sem sentido. Parte-se de uma necessidade, de um valor, do interesse de aprender do aluno. Para ensinar a turma toda, sem exclusões e discriminações, o professor não é um repetidor do que existe em um livro didático, uma apostila. Ele estuda, se atualiza no que vai ensinar.

Em uma palavra, para ensinar com qualidade e segundo a perspectiva inclusiva, temos de saber lidar com a diferença de todos nós e superar e ultrapassar as barreiras externas que fazem com que o processo educativo favoreça alguns alunos em detrimento de outros.

*** Maria Teresa Eglér Mantoan**, doutora em Educação pela Faculdade de Educação e Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – Unicamp

Inclusão: do cotidianamente incomum

* **Luciana Vitor Cury**

A definição de cotidiano como sendo aquilo que é comum a todos os dias, o normal, o já esperado e previsto, pode nos remeter a ideia de imobilidade e de imutabilidade dos fatos e contextos. O cotidiano em sendo o *comum* nos induz a sensação de tranquilidade, de controle, da ausência de turbulências.

Nada mais distante da realidade de quem vive profissionalmente dentro do ambiente escolar! Insano é conceber que duzentos dias letivos ocorrerão livres dos sobressaltos e reviravoltas inerentes ao processo de escolarização. Pois é disso mesmo que falamos quando analisamos a realidade escolar cotidiana: da natureza (in) comum da rotina. Talvez melhor seja procurar o que é básico às escolas e aos processos ali vivenciados. Básico sendo tomado aqui como o que é primordial, que faz parte da base.

Identifico no ambiente escolar dois aspectos basais que me parecem esvaziados em seus sentidos e importância. O primeiro deles é a centralidade da ação gestora da escola, ação esta que entendo ser a deflagradora dos processos que levam a organização de espaços (mais ou menos) inclusivos.

Segundo Fayol administrar é tomar decisões e estas decisões são organizadas em cinco dimensões. Cabe ao gestor escolar planejar a administração da escola estabelecendo metas e objetivos especificando claramente os modos como serão alcançados, organizar os recursos (humanos, de infraestrutura, financeiros etc.) coordenando-os em prol da consecução dos resultados almejados. Inerente a função gestora está a ação de comando e controle, sem as quais não subsiste nenhum planejamento.

O segundo aspecto básico para a organização de ambientes escolares inclusivos decorre da ação gestora, pois é esta que define as diretrizes de atuação profissional de todos e cada um. O professor está indubitavelmente à frente da relação pedagógica de ensino-aprendizagem que deve estabelecer com todos seus alunos, assim como o gestor está incumbido de criar as condições para que a prática docente assuma os diferenciais necessários para que a escolarização dos alunos (com e sem alguma deficiência) alcance o máximo de desenvolvimento.

Referência

FAYOL, Henri. *Administração Geral e Industrial*. São Paulo. Atlas, 2003.

* **Luciana Vitor Cury**, pedagoga pela Unicamp

A ética na construção de uma educação humanizadora

Só a liberdade garante a ética na escola

*** Clóvis de Barros Filho**

A classe professoral tem sofrido constantes ataques de políticos de extrema direita que desejam acabar com a liberdade dos educadores, classificados em seus discursos como “inimigos”. Deputados ligados a igrejas neopentecostais, policiais e os neonazistas tentam impor um projeto de censura e perseguição intitulado “escola sem ideologia”, porém se movem para retirar Filosofia e Sociologia do ensino médio e impor aulas de Religião aos educandos. Classificaremos estes diversos grupos políticos de *eixo do mal*.

A liberdade é condição da reflexão moral, pois a conduta só pode ser objeto da moral quando for livremente deliberada. Esta é a perspectiva em que a moral e a coação se excluem e, portanto, a liberdade seria uma espécie de pré-requisito para que a conduta tenha alguma relevância para a reflexão ética.

Segundo Aristóteles, o homem se discrimina do resto da natureza por conseguir agir diferente dos outros de sua mesma espécie. Não nascemos com uma série de comportamentos programados pela natureza, como ocorre com os outros animais. Uma aula pode coincidir com o planejamento do professor, mas também pode ser diferente – e isso ocorre quando ele percebe o desinteresse da classe ou é interrompido pela indisciplina.

Ministrar uma aula é uma deliberação livre. Porém, quando se impõe um sistema apostilado de ensino ou um programa governamental de censura e manipulação das massas, como é o caso do projeto “escola sem ideologia” proposta pelo eixo do mal, ela deixa de ser livre.

O senso comum, doutrinado pela elite que sustenta os políticos do eixo, divulgam uma concepção radicalmente contrária ao que os filósofos pensam. Se sairmos na rua e perguntarmos “o que é ética?”, escutaremos pérolas como “cadeia para corruptos”, “leis severas”, “punição”, “agir como manda a lei” e “obedecer” – na contramão da liberdade.

Para que uma ação educativa seja objeto da ética, é preciso que as ações dos professores e de seus alunos sejam singulares, críticas e livres. Isso significa que quanto mais a educação é determinada por forças externas ao seu campo – como o político e o econômico – maior será o distanciamento entre a escola e a reflexão ética.

*** Clóvis de Barros Filho**, professor livre-docente da USP e diretor do Espaço Ética

*** Sonia Maria Pereira Vidigal**

A ética tem sido um tema muito presente nos diversos setores da sociedade atual. Para muitos, falar em ética — ou em moral — restringe-se à aplicação de um conjunto de normas. No entanto, se por um lado um conjunto de normas pode auxiliar a convivência interpessoal, por outro, um sistema de regras pode ser seguido apenas por *obediência cega*. Restringir a educação moral ao ato de conhecer e de seguir um sistema de regras é mais um aprisionamento do que uma libertação.

Alguns pensadores, como Hannah Arendt, defendem que o pensamento é uma faculdade humana que exige exercício e que produz sentido. As regras, nessa perspectiva, não são vistas como desnecessárias; seriam produto de princípios maiores, como a ideia kantiana de que nenhuma pessoa pode ser considerada um meio. Elas são antes fim em si mesmas. Por esse motivo, não bastaria o cumprimento de uma norma, seria necessário a reflexão a seu respeito.

A dimensão ética não se desenvolve apenas na escola, mas a instituição escolar é um local propício para a discussão e a reflexão de temas éticos – não somente quando se almeja uma educação integral que não se restrinja à dimensão cognitiva como também porque essas reflexões versam principalmente sobre temas de convivência e de relações interpessoais. O significado, decorrente das reflexões éticas, ganha sentido na medida em que se vive e se reflete a respeito de temas que envolvem a comunidade, possibilitando que princípios morais orientem a própria vida na busca do próprio caminho e de uma vida significativa.

O agir, o sentir, o mover, o falar e o pensar no mundo estão relacionados à forma com que se tecem as relações estabelecidas sobre o que se aprende e o que se vive. Dessa forma, acredita-se que uma educação humanizadora é aquela que considera que as dimensões cognitiva, afetiva e moral estão entrelaçadas e que todas precisariam de espaços dentro da escola, de forma a desenvolver o indivíduo em todos os seus aspectos. Para desenvolvê-las, seria preciso que, entre as práticas educativas, haja espaço para tais reflexões, de tal forma que o aprendiz possa ser ativo, isto é, esteja no centro do seu processo de formação.

*** Sonia Maria Pereira Vidigal**, pedagoga, mestre e doutora pela Faculdade de Educação da USP

Educação e escola: perspectivas atuais

* **Marcos T. Masetto**

Ao menos dois significados podemos atribuir para este tema: perspectivas atuais para a escola aquelas que são fundamentais pelo próprio papel social da escola, mas que ao longo do tempo, se perderam pela imposição de modelos educacionais voltados para outros objetivos de conhecimentos e que hoje emergem com grande pujança; ou perspectivas atuais para a escola aquelas que, devido às novas realidades da sociedade do conhecimento, exigem uma educação com características próprias de nossos tempos.

No primeiro caso, encontramos Philippe Perrenoud apresentando-nos o desafio de “desenvolver competências ou ensinar saberes: a escola que prepara para a vida” em seu novo livro onde debate que “a preocupação da escola é preparar melhor os jovens para a vida que os espera. A vida é a esfera de ação em oposição àquela dos exames escolares...” (Perrenoud, 2013, p.11)

Quando nos deparamos com novas realidades de nossa sociedade, explode como uma grande necessidade atual que a escola se abra para o mundo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para conhecê-las, dominá-las e aprender a usá-las adequadamente para um maior e melhor desenvolvimento do processo educacional, superando, como diz Masetto (2013) “identificar a tecnologia com o uso apenas operacional e comportamentalista de estratégias desvinculadas das preocupações com o desenvolvimento das pessoas e do processo de aprendizagem” (Masetto, 2013, 141).

A reflexão sobre esses dois significados de perspectivas atuais para Educação e Escola é nossa contribuição para este Seminário.

Referências

Perrenoud, Philippe, *Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes: A escola que prepara para a vida*, Porto Alegre, Ed. Penso, 2013

Moran, José Manuel; Masetto, Marcos T.; Behrens, Marilda Aparecida, *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, 21ª ed. Revista e atualizada, Campinas, SP, Papirus, 2013

* **Marcos T. Masetto**, professor doutor titular do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, da PUC-SP

A gestão e uma cultura de educação para todos

Uma nova cultura de educação para todos

*** Ladislau Dowbor**

Quando falamos em educação pensamos em professor, sala de aula e alunos. Eu trabalho com processos interativos de construção do conhecimento, uma visão mais ampla, que compreende três elementos. O primeiro é o fato de o conhecimento ter se tornado o principal fator de produção em todas as atividades econômicas. O segundo encontra nas tecnologias de comunicação e informação (TICs), peças fundamentais para o acesso e troca de conhecimento produzido no planeta. E o terceiro vê na emergência do princípio da colaboração, uma mudança de paradigma nas relações entre os que produzem conhecimento.

Se te dou meu relógio, eu fico sem ele. Se te passo conhecimento, ficamos ambos com ele. O uso não reduz o estoque, o que muda todos os processos econômicos, porque rende muito mais colaborar do que se esconder atrás de royalties, patentes, copyrights etc. Isso gera potencial para evoluirmos da guerra econômica, da desigualdade, da hierarquização para a democratização geral.

Essa nova lógica tende a mudar o papel do professor. Não faz sentido pensar a transmissão de conhecimento da cabeça do educador para a cabeça do estudante. É preciso dar ao aluno ferramentas para que ele entenda o que é relevante e o que não é, para que aprenda a organizar sua memória científica. O professor se converte em um articulador de potenciais.

A saída é a escola assumir esse papel de articuladora do conhecimento e formuladora de perguntas. Em instituições onde isso acontece, os problemas são escolhidos pelos alunos em função dos seus interesses, fazendo uma ponte entre o conhecimento e a informação. Temos um outro conceito de sala de aula quando o aluno está interessado em algo e você dá instrumentos para que ele pesquise, quando se trabalha por problemas e não por matérias, em tempo corrido e não em fatias de cinquenta minutos, quando o professor ajuda nas metodologias e não ensina a resposta.

Ainda enfrentamos a liquidação do lúdico e do artístico, da criatividade da criança e de sua vontade de conhecer. O papel do professor mudou, mas ele ainda é extremamente necessário. Investir na educação pública é o melhor investimento que você pode fazer. É preciso dar um norte para a educação que vá além da empregabilidade.

** Ladislau Dowbor, economista e professor da PUC-SP*

Como as relações de gênero interferem na escola

Uma escola verdadeiramente democrática para meninas e meninos

* **Lula Ramires**

Num momento em que muitos retrocessos pairam sobre a sociedade brasileira, o campo da educação não está imune a dar passos para trás em conquistas ocorridas nos últimos anos.

Na contramão de décadas de estudos sobre o acesso e o desempenho acadêmico de estudantes dos dois sexos nas escolas, onde se sobressaem resultados como nível de aprendizagem dos meninos e boas notas das meninas e, a despeito da grande maioria de profissionais do ensino serem mulheres, a realidade é que ainda imperam desigualdades sociais em que os homens têm mais poder, exercem mais direitos, recebem remuneração 30% superior, têm menos ou nenhuma obrigação nas tarefas domésticas, dispõem de mais liberdade nas práticas sexuais, entre outros aspectos.

Esta temática não pode ficar fora da discussão seja do currículo, do projeto político-pedagógico ou da avaliação crítica quanto às interações que ocorrem dentro dos muros da escola (mas também fora dela). Não se trata de negar diferenças biológicas que são inerentes aos nossos corpos, mas desvendar porque o significado que adquirem na convivência social, fazendo com que as mulheres ainda sejam vistas como dóceis (quando na verdade são submissas), como carinhosas (porque relegadas ao cuidado e alijadas das engrenagens do poder). E é fato que esta divisão em “caixas separadas” do que é considerado como legitimamente masculino ou feminino começa já na educação infantil.

O que impede um homem de cuidar de crianças pequenas? Porque ainda fazemos filas por sexo? Por que continuamos a dar aos garotos brinquedos que incitam a violência e insistimos que as meninas se esmerem nas tarefas do lar? Abre-se assim um caminho, uma lógica, uma oposição entre os sexos que além de prejudicar as mulheres, também é nociva aos homens.

Precisamos rever estes conceitos e construir novas práticas pedagógicas pautadas na igualdade de gênero, oferecendo as mesmas oportunidades a ambos. Isso produzirá democratizará definitivamente a escola e, por extensão, a própria sociedade. Seremos diferentes nos aspectos individuais, mas socialmente iguais em dignidade e direitos.

* **Lula Ramires**, ativista LGBT, mestre e doutorando em Educação pela USP

O fortalecimento do trabalho coletivo e as inter-relações

* **Magda Branco**

Não é de hoje, mas, especialmente hoje, que estamos nos dando conta, ou levados a isso. ... a pensar, cada vez mais, na importância do trabalho coletivo como caminho para a realização do trabalho. Não somente com vistas ao cumprimento da tarefa em si, mas, especialmente, como alternativa para maximizar e ampliar os recursos emocionais, cognitivos, sociais e econômicos disponíveis no entorno assim como, nos pontos mais distantes do planeta.

Porém, para a colheita dos bons resultados é necessário e imprescindível entender que tudo, absolutamente tudo, passa e perpassa pela relação intrapessoal. Ou seja, pela relação estabelecida entre o sujeito da ação e seus conteúdos emocionais conscientes e inconscientes. Daí a importância do autoconhecimento. Mas por quê? Porque quando sabemos quem somos, porque somos, de onde viemos, o que almejamos, quais qualidades temos, quais deficiências temos, o que nos motiva, e porque nos motiva, provavelmente o impacto na relação interpessoal será mais produtiva e saudável.

Rubem Alves nos diz: “Somos as coisas que moram dentro de nós. Por isso, há pessoas que são tão bonitas, não pela cara, mas pela exuberância do seu mundo interior”. É, então, uma questão *sine qua non*, o autoconhecimento. Pois este tem como propósito, auxiliar na descoberta ou no refinamento do patrimônio emocional que se tem. Visto a importante em saber, quais limitações, medos, tristezas, angústias, inseguranças, fixações, modelos mentais, dúvidas e segue a lista. Bem como quais qualidades, virtudes, potencial criativo, ludicidade e também segue a lista se tem.

Para Oliveira (2011), o autoconhecimento e a consequente autoconsciência são importantes recursos para aqueles que desejam melhorar seus relacionamentos e sua qualidade de vida, principalmente no ambiente laboral. Matos (1995), nos orienta que a palavra consciência remete à ideia de uma instância psíquica, um *self* decisor, enquanto comportamento consciente.

Segundo Skinner (1993), o caminho para a consciência passa pela autoconsciência. Assim, esta palestra tem como objetivo levar os participantes a refletir sobre o autoconhecimento e a maturidade emocional como ponto de partida e chegada para o fortalecimento do trabalho coletivo e as inter-relações.

REFERÊNCIAS

BRANDEN, Nathaniel. Autoestima: Como aprender a gostar de si mesmo. São Paulo: Editora Saraiva, 1995.

EKSTERMAN, A. Medicina Psicossomática no Brasil. Em J. Mello Filho (Org.), Psicossomática hoje. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

OLIVEIRA, G.F.; ALVES, J.F.L., Discutindo o conceito de autoconhecimento com alunos de Ciências Sociais. Id on Line Revista de Psicologia, Novembro de 2011, vol. 1, n 15, p. 12-17. ISSN 1982-1189.

* **Magda Branco**, professora, mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP

Trabalho coletivo na escola: autonomia, engajamento e cidadania

*** Flávio Tonnetti**

Muito se fala do trabalho coletivo como uma necessidade a ser atendida pela escola no que diz respeito ao preparo dos jovens para os desafios da democracia contemporânea. Mas como realizar efetivamente um trabalho coletivo se ele nos é imposto? Qual seria o lugar do trabalho coletivo na educação escolar obrigatória?

O trabalho coletivo se desenvolve a partir de uma demanda de engajamento individual - o que pressupõe o estabelecimento de um contrato entre os envolvidos na tarefa. Para estabelecer dinâmicas significativas de trabalho coletivo, o desafio dos profissionais da educação passa a ser o de criar estratégias de engajamento individual que culminem na articulação de diferentes indivíduos – em ações que se combinem e se recombinaem, visando um resultado que, por sua vez, também é planejado e executado coletivamente.

Recuperando as ideias de autonomia e emancipação, conforme pensadas pelo filósofo alemão Theodor Adorno, gostaríamos de apresentar o trabalho coletivo como exercício de uma autonomia individual que se alinha a um desejo de realização no interior de um coletivo. De forma crítica, é preciso observar que o trabalho coletivo não é resultado de adesão a um coletivo ou a um agrupamento de executores, e sim a realização de um projeto coletivo que recebe, de forma autônoma, a contribuição de cada um de seus agentes. Configura-se como um trabalho ético – porque pressupõe que o indivíduo avalie autonomamente e racionalmente seu engajamento e as consequências de suas ações orientadas para a coletividade – e político – porque requer a negociação e a articulação com os desejos e habilidades de outros indivíduos.

Visto como exercício ético-político, o trabalho coletivo pode se constituir como ocasião para o exercício da democracia e da cidadania na escola. Mas será que as nossas escolas estão preparadas para ouvir seus indivíduos? Como agentes escolares estamos confortáveis para lidar com o trabalho coletivo? Até que ponto assumir o trabalho coletivo não significaria uma reestruturação completa da escola? A partir destas questões, também nos interessa discutir o fenômeno das ocupações das escolas levadas adiante por estudantes do ensino médio.

*** Flávio Tonnetti**, professor doutor do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Unit)

Onde estão os negros de São Paulo pós-abolição?

Candomblé, capoeira, samba e remanescentes de quilombos: “rodas sagradas” de articulação da resistência negra na cidade e no campo

* *Juarez Tadeu de Paula Xavier*

A elite brasileira edificou a mais perfeita máquina de destruição de corpos não normatizáveis: o estado. Arquitetado no século 19, com ponto de inflexão em 1850, o processo de violência institucional atinge o auge nos eventos de Canudos (1896/1897). Associou-se a “limpeza étnica” à construção de um projeto de civilização, contra a “barbárie africana”.

A máquina pôs-se em movimento. O país ostenta os mais altos índices de violência, entre as principais economias do mundo: 56 mil homicídios em 2015 [Mapa da Violência]. Jovens negros [cerca de 80%], mulheres [uma morte a cada duas horas] negras [principais vítimas no sistema de saúde] e pobres compõem o perfil das vítimas da violência sistêmica. Ergueu-se [ocultação da violência] um sofisticado sistema ideológico, para a extinção da presença física e cultural do negro, como propôs o representante do governo no Congresso Universal das Raças, João Batista de Lacerda (1846/1915), em Londres/1911.

O país deveria se livrar do legado africano no prazo de cem anos, desejava Lacerda. Quatro “mitos” tentaram explicar o processo segregacionista, e responsabilizar negras e negros pelas suas mazelas. “Ninguenidade” [objeto], “incivilizado” [substituível], “democracia racial” [igualdade] e “meritocracia” [incapaz]. No pós-abolição, a segregação física e simbólica do elemento negro se intensificou.

Cinco milhões de europeus ingressaram no país, e substituíram os afrodescendentes no sistema de produção, com as vantagens materiais oferecidas pelo estado nacional. Preterida do “mercado de trabalho livre”, a população negra rearticula seus universos socioculturais a partir das “rodas sagradas de matrizes africanas”: candomblé, capoeira, samba e remanescentes de quilombos.

Esses espaços retroalimentaram as ações [políticas, sociais, econômicas e culturais], frearam o ímpeto da “destruição de corpos e almas”, e deram as bases para a resistência negra, no campo e cidade, no passado, no presente e, quiçá, no futuro.

* *Juarez Tadeu de Paula Xavier*, professor doutor da Universidade Estadual Paulista, coordenador do Núcleo Negro Unesp para Pesquisa e Extensão

Sempre estudamos na escola que quando a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea em 1888 “os escravos foram libertados”. Inicialmente ao usarmos o termo “escravos” e não “os escravizados”, estamos colocando os negros como passivos da ação, como se aquele povo quisesse ter sido submetido às condições em que estiveram por mais de 300 anos neste país.

Não podemos desmerecer que Lei Áurea foi importante, porém é essencial saber que dezenas de lutas e batalhas foram travadas para que tal lei fosse então assinada; que se ressalte, sempre, que foi por pressão do movimento abolicionista e das revoltas ocorridas. No dia 14 de maio, um dia pós-abolição, os negros eram encontrados em dois lugares: no centro das cidades e vilas, buscando o que comer ou nos quilombos, embrenhados na mata. O primeiro se transformou em cortiços, que foram destruídos para “limpar” o centro da cidade; iniciando-se, assim, um processo de migração daquela população do centro urbano para a margem do mesmo, criando-se então, as primeiras favelas do Brasil. Já os quilombos, que existiam desde o final do século XVI, se fortaleceram ainda mais. Prova dessa resistência foi Palmares, liderado por Zumbi e destruído com apoio do Estado, mesmo tendo resistido durante anos.

Hoje no Brasil existem mais de cinco mil comunidades descendentes dos ex-escravizados. Essas comunidades quilombolas, em sua maioria localizada em áreas rurais, vivem da lavoura, pequena criação de animais e em harmonia com os recursos ambientais, ajudando a preservá-los. Mesmo com o direito ao território assegurado no artigo 68 da Constituição Federal de 1988, esse povo que construiu o país e nunca recebeu nada por isso, luta para que o Governo reconheça e demarque as mais de 3 mil áreas que ainda não estão regularizadas. Além disso, a luta é incessante contra projetos de mineração, construção de hidrelétricas, sobreposição de parques ambientais sobre o território, racismo, alta taxa de homicídios, conflitos agrários, entre muitas outras que afligem em maioria ao povo negro. Isso prova que a assinatura da Lei Áurea por si só não foi suficiente para tirar tal povo da marginalidade, pois ainda hoje há ameaças sérias aos poucos direitos conquistados.

* **Luís Ketu**, graduado em Letras (USF) e Pedagogia (Unimes)

O empoderamento feminino na sociedade atual

Condição feminina, espaço social de poder: um estudo de caso

*** Bernadete Aparecida Caprioglio de Castro**

O patrimônio cultural constituído pela cultura negra no Brasil demonstra vigor e diversidade de saberes e práticas que marcaram profundamente nosso cenário histórico-cultural. A criação de associações, grupo de mulheres e jovens, políticas públicas, mostram relações sincréticas, que são atualizadas num cotidiano de enfrentamentos com a sociedade mais ampla em luta pelos direitos civis e pelo reconhecimento étnico.

Em um estudo sobre o município de Rio Claro-SP, as atividades da comunidade negra e sua representação nas instâncias públicas são exercidas com grande atuação das mulheres, demonstrando a permanência de traços significativos do universo feminino na cultura negra. Elas guardam referências da comunidade relacionada ao passado histórico, aos lugares de pertencimento e à condição feminina, procurando integrar às ações políticas hoje desempenhadas por elas.

As manifestações feitas pela comunidade têm demonstrando não só a resistência cultural como presença no contexto urbano, mas como potencial de novas formas de participação social. As mulheres desempenham papel fundamental na organização desses grupos negros, assumindo a centralidade não apenas no ambiente doméstico ou na rede de parentesco, mas também nas ações das políticas públicas municipais.

Na representatividade dessa população perante a sociedade local, as mulheres têm se destacado como portadoras da memória grupal - grãos, mães de santo e lideranças de entidades como: o Conselho da Comunidade Negra de Rio Claro (Conerc), a Assessoria de Referência e Atendimento a Mulher e a Assessoria de Integração Racial. O patrimônio material e imaterial é herança e propriedade cultural de grupos étnicos e coletividades; permite dinamizar laços de pertencimento e conduzir suas demandas no sentido do empoderamento.

Na II Conferência Municipal de Políticas para as Mulheres realizada em Rio Claro (SP) no dia 26/09/2015, a diretriz geral apontou para a importância da mulher nos espaços de poder como ponto fundamental para garantir a diversidade e a implementação de políticas públicas.

*** Bernadete Aparecida Caprioglio de Castro,**
antropóloga, docente da Unesp/IGCE – Rio Claro-SP

Família e escola: a dimensão do pertencimento

* **Jane Patrícia Haddad**

A família é o representante significativo da cultura, desempenhando uma função fundamental na transmissão das leis, de conceitos de descendência e de parentesco, e também de herança e sucessão.

Para Freud todo ser humano tem sua origem advinda de um pai e uma mãe, não tendo como escapar dessa triangulação que constitui o centro do conflito humano. Sendo essa triangulação que perpassa por toda a vida do sujeito, tal experiência é que definirá a estrutura psíquica do indivíduo. Quem hoje na contemporaneidade está assegurando tal função? O mundo mudou, a família mudou e a Escola?

A grande questão contemporânea que vem sendo discutida junto à educação é referente à família e sua mudança estrutural, não mais reconhecida apenas como família tradicional, composta por pai e mãe e filho (s). Hoje já convivemos com outras estruturas como: mono parentais; casais homo afetivos; famílias recompostas com padrastos e madrastas, e filhos de ambos; mulheres solteiras que buscam a adoção de embriões; homens e mulheres que adotam filhos sozinhos ou mesmo a produção independente. No entanto à função do pai e da mãe continuam (ou deveriam continuar) funcionando independente de suas novas configurações.

Entendo que toda instituição (família, escola) é composta de adultos, que podem e devem representar a lei dentro do grupo social. Na Família quem vem funcionando como referências identificatórias?

A proposta desta palestra, é refletir o processo dinâmico dessas duas importantes Instituições como: família e escola. Crianças e jovens advêm de “novas configurações familiares”, independente dessas configurações, a família ainda é considerada o primeiro ambiente de aprendizagem, é da família que essa criança traz seu primeiro sentimento de pertencimento (ou não).

Como a escola vem entendendo tais mudanças e como é possível provocar e mobilizar - de dentro para fora- mudanças significativas. O que muda? Não há dúvida, que é nessas duas instituições; escola e família que existe uma chave para pensarmos as novas gerações.

“A parceria escola-família consiste em reconhecer a parte de cada ator, não a “melhor parte”, mas simplesmente uma parte de responsabilidade. A humanidade não é um bolo a ser dividido entre guloseimas ou voracidade” (GUILLOT. G. 2008, p. 60) e muito menos a humanidade não é algo a ser DELETADO e sim reinventado.

* **Jane Patrícia Haddad**, mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, com especialização em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Newton Paiva (2004), Teoria Psicanalítica pela UFMG (2001) e Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (1999). Graduada em Pedagogia pela PUC-MG e escritora

Os tipos de famílias e a relação dessas com a escola

*** Mariangela Mantovani**

As escolas hoje recebem alunos dos mais variados tipos de famílias com relação às dinâmicas de comportamentos. Posso classificar em seis tipos: família funcional e as disfuncionais: sem limites, infantilista, adultista, expulsiva e desorganizada. Esses estilos de famílias trazem implícito um jeito de se relacionar com a escola, esperando do professor a aceitação de suas expectativas e por vezes as não expectativas.

A hierarquia familiar e escolar é fundamental, não no sentido autoritário de tempos antigos, nem no sentido da permissividade de muitos pais de hoje, mas sim, num processo no qual o respeito pelo outro, o controle dos impulsos, a consciência de corresponsabilidade na vida, na cidadania e no sentido maior da humanidade venha ser como resultado de nossa educação. Portanto, sem ética não há respeito e a consciência de humanização fica comprometida. É preciso educar nossos alunos e nossas famílias no sentido de ouvi-los e orientá-los através de conversas e palestras, entendendo como são essas famílias que atendemos em nossas escolas.

Fala-se de psicopatas, distúrbios de personalidades e outras causas para tanta agressividade, mas na verdade nossas crianças e jovens são parte de uma trama muito mais complexa e quero nessa mesa redonda trazer as nuances dessa trama, ilustrando e colocando no cotidiano da família e da escola. Nós, educadores, somos corresponsáveis e precisamos juntar forças e subsídios para tal meta que é a formação de cidadãos.

Em todas as sociedades se tem concluído que a felicidade humana depende do cuidado que se tem com os novos seres que vêm compor a humanidade, o novo mundo, as novas cidades, as novas famílias, preparando-os para conviver respeitando as diferenças. Todos buscam um novo jeito de ser filho, de ser irmãos e de conviver como cidadãos. E este processo começa por nossas atitudes como pais e educadores.

Portanto, convido os educadores para um diálogo franco e ético sobre limites e a convivência entre família-escola-aluno.

** Mariangela Mantovani, psicóloga clínica e educacional, psicodramatista, terapeuta de casais e famílias, sexóloga e escritora*

A crise econômica e política, suas consequências para o serviço e os servidores públicos

*** José Marcelino de Rezende Pinto**

O Brasil viveu um golpe de Estado no primeiro semestre de 2016, capitaneado por setores majoritários do Congresso Nacional e pela grande mídia. Seu principal objetivo foi alijar do poder a presidente legitimamente eleita, proteger esses mesmos grupos golpistas de uma investigação mais profunda sobre a corrupção no país e impor uma política econômica diretamente afinada com os interesses dos grandes grupos financeiros do país e do exterior.

O poder de fato não ficou em mãos do vice-presidente golpista que assumiu, a quem coube apenas a tarefa de garantir a maioria parlamentar, mas a um representante direto dos interesses do grande capital, que assumiu o Ministério da Fazenda e, fato inédito, e da Previdência, que perdeu o *status* ministerial.

As políticas implementadas desde então têm o claro objetivo de reduzir os gastos sociais, particularmente com o congelamento dos gastos em saúde e educação, de implementar uma reforma trabalhista que suprima os poucos direitos garantidos na CLT e na legislação do período pós-ditatorial, além das mudanças nas regras de aposentadoria e pensão, que representam o maior gasto social do país e que funcionam como um verdadeiro colchão amortizador nas regiões mais pobres do país das iniquidades de uma economia das mais desiguais do mundo. Antes das políticas de renda mínima e do crescimento real do salário mínimo, um terço da população vivia abaixo da linha de pobreza; percentual que foi reduzido pela metade nos últimos anos e que, agora, já volta a crescer.

A receita aplicada pelos novos (?) donos do poder, remetem à velha fórmula aplicada pelos economistas do golpe de 1964 e do governo FHC: recessão, arrocho salarial e alinhamento automático com os EUA. Os efeitos dessa política impactam diretamente a receita tributária e, desde de 2015, ou seja, ainda no governo Dilma, a arrecadação da União, estados e municípios está em queda.

Educação e saúde são os primeiros setores afetados, pois, em virtude da vinculação de uma parte da receita de impostos para essas áreas, sua resposta à diminuição da arrecadação é

A crise e seus reflexos sobre os servidores

*** Antônio Augusto de Queiroz**

A crise econômica e política, inclusive com troca de comando na Presidência da República e na Câmara dos Deputados, criou as condições para o retorno de uma agenda neoliberal e fiscalista, que se imaginava superada, e com fortes reflexos negativos sobre os servidores e os serviços públicos.

O conjunto de propostas para superação da crise, de interesse do mercado, inclui a “agenda ponte para o futuro”, passando pelo projeto de Lei complementar 257, que impõe severas restrições ao gasto com pessoal, e pela Proposta de emenda à Constituição 241, que institui novo regime fiscal, com o congelamento do gasto da União, até chegar à proposta de reforma da previdência.

A “Ponte para o Futuro”, que expressa o “Programa de Governo” de Michel Temer, propõe, entre outras medidas com impacto sobre a economia e as relações de trabalho, as seguintes: a) a desindexação geral; b) a desvinculação orçamentária; c) privatização selvagem; d) melhoria do ambiente de negócios; e e) nova reforma da Previdência. Já o PLP 2576, que trata da renegociação da dívida dos Estados com a União, impõe uma série de mudanças na Lei de Responsabilidade Fiscal com reflexo sobre os servidores dos três níveis de governo: União, Estados e Municípios. Quatro mudanças chamam a atenção.

A PEC 241, que trata do regime fiscal por 20 anos, por sua vez, atribui aos gastos sociais (educação, saúde, previdência) e à despesa com o funcionalismo a responsabilidade pelo problema fiscal do País, ignorando solenemente os gastos governamentais com juros e amortizações, os verdadeiros responsáveis pelo déficit público. Por fim, a reforma da previdência, que proporá, dentre outras, a) aumento da idade mínima para efeito de aposentadoria, entre 65 e 70 anos; b) redução da pensão, que passará a ser de 50% do benefício, mais 10% por dependente; c) unificação do tempo de serviço e de contribuição entre homens e mulheres; d) revisão das aposentadorias especiais.

O reflexo da crise sobre os servidores e os serviços públicos, com corte orçamentário e a proibição de contratação de novos servidores, será enorme, com prejuízos para toda a sociedade. Os servidores e o movimento sindical precisam pressionar fortemente o Congresso para evitar esses retrocessos.

*** Antônio Augusto de Queiroz**, jornalista, analista político e diretor de Documentação do Diap

A avaliação da produção de escrita, seus desafios e possibilidades

*** Cipriano Carlos Luckesi**

O ato de avaliar se define como “uma investigação da qualidade da realidade”, tendo como resultado a revelação da referida qualidade. O educador, como gestor da sala de aula, deve e deverá servir-se da avaliação como recurso subsidiário de suas decisões para o encaminhamento da ação pedagógica.

Metodologicamente, como investigação, haverá necessidade de que o plano de ensino se expresse como uma matriz de variáveis que configure “o que é”, “como se pratica” e “quais os resultados aceitáveis (padrão de qualidade) da determinada produção escrita”, com a qual se esteja trabalhando.

A matriz servirá de base para elaborar os instrumentos de coleta de dados sobre a aprendizagem assim como sobre a aprendizagem da produção escrita. Essa matriz evita a aleatoriedade dos dados a ser coletados sobre o desempenho do aprendiz.

O padrão de qualidade subsidiará o avaliador a qualificar o resultado da ação, através da comparação entre o desempenho descrito e o seu padrão de qualidade aceitável. A avaliação, então, estará a serviço da aprendizagem bem-sucedida, no caso, da produção escrita.

O desafio está e estará na disponibilidade do educador efetivamente servir-se da avaliação e não da prática dos exames. Ainda que sejam práticas que tenham parecenças, são completamente diferentes no seu todo. A avaliação subsidia decisões dinâmicas e construtivas; os exames subsidiam decisões estáticas e seletivas.

** **Cipriano Carlos Luckesi**, doutor em Educação, licenciado em Filosofia, mestre em Ciências Sociais e doutor em Educação pela PUC-SP*

A competência em escrita: o desafio da objetividade de sua avaliação na escola

*** Ocimar Munhoz Alavarse**

Na história da humanidade a escrita, de invenção com poucos milhares de anos e com origens e desenvolvimentos diversificados, ocupa um lugar de singular importância. De expressão simbólica, inicialmente, conhece uma metamorfose que a fez retomar essa dimensão inicial em patamares superiores, tendo incorporado, ainda, a representação da fala, cujos sistemas alfabéticos de escrita são a viva materialização. Sua relevância cultural e social se manifesta propriedade de objetivação do conhecimento humano, transformando-a num poderoso instrumento mnemônico, facilitando tanto seu registro – realçando a modalidade de escrita – quanto sua apropriação – evidenciando a modalidade de leitura.

A difusão social da escrita, denominada de letramento, teve impulso com a escolarização de massas, notadamente a partir de meados do século XIX, quase como sinônimo de alfabetização. No entanto, isso *pari passu* trouxe à tona a temática do fracasso escolar como expressão da incapacidade de inserção no mundo das letras de amplos contingentes que passaram pela escola. Ou seja, a escola, a principal agência de letramento, viu-se confrontada com os resultados de sua tarefa precípua. Evidentemente, a outra face desse fenômeno é o amplo número de pessoas que sequer chegaram à escola.

Para enfrentar esse quadro, uma série de elementos foram evocados, como são as cartilhas e os métodos de alfabetização ou, ainda, modelos explicativos da cognição subjacente à apropriação da escrita, como é o caso do “*construtivismo*”. Deve-se destacar a avaliação educacional, que teve sua introdução nos ambientes escolares fortemente associada ao julgamento dos níveis de domínio da escrita por seus alunos. Neste aspecto reside precisamente um dos pontos de maior tensão entre as demandas sociais por ampliação competência sobre a escrita e as concepções dos profissionais da educação escolar sobre esse objeto e sua disseminação.

No tocante às tarefas avaliativas, essa tensão se avoluma no desafio de julgar a produção escrita, muitas vezes vazada por marcas de subjetividade, como acontece com as redações. Seria possível avaliar, então, com finalidades formativas e justiça, a escrita com objetividade?

** Ocimar Munhoz Alavarse, professor da Feusp, onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional*

O papel educativo do Quadro de Apoio

* **Janaina Maudonnet**

Entre os princípios educativos da Educação Infantil destacam-se o respeito à diversidade e a singularidade dos sujeitos, a integração entre educar e cuidar, a ludicidade e a brincadeira, as relações democráticas e a participação (DCNEI, 2009). Esses princípios apontam para uma instituição educativa como um espaço de vida coletiva, no qual o respeito, o diálogo e o bem comum são valores a serem perseguidos. Valores tais que oferecem aos bebês e as crianças pequenas, modelos de ser e estar na sociedade regida por relações humanas e respeitadas.

Nessa perspectiva, todos os adultos - professores, gestores, equipe de apoio, familiares – e crianças são sujeitos e partícipes. “A educação, como um projeto coletivo e comunitário, é constituída e implementada através das relações entre as pessoas e está em constante ação na escola. Todos os adultos que trabalham na creche interagem com as crianças e, desse modo, são potencialmente educadores” (BARBOSA, 2009, p. 38). Todos os adultos, de forma consciente ou não, estão implicados no coletivo da instituição e na formação das crianças, pois todos são modelos de relação e compartilham práticas sociais e formas de pertencimento. Daí a necessidade de um projeto refletido coletivamente, com a participação de todos e em que todos possam assumir seu papel tanto de formadores das novas gerações como construtores de um ambiente mais justo e solidário no cotidiano das instituições.

O trabalho na Educação Infantil supõe o compromisso de todos com a garantia dos direitos das crianças em viver plenamente suas infâncias. Nesse sentido, é preciso que todos os adultos sejam incluídos em propostas de formação continuada e tenham condições de trabalho dignas. Todos – crianças e adultos – são sujeitos que refletem sobre seus fazeres e são capazes de buscar soluções para os problemas com os quais se deparam. Portanto, é preciso que tenham voz e sejam considerados em suas manifestações e que não sejam invisibilizados nas relações estabelecidas nas unidades educativas.

Bibliografia:

BARBOSA, Maria Carmen. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC: UFRGS, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB no 1/99 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

* **Janaina Maudonnet**, doutoranda em Educação pela USP

O lugar e a ação educativa do Quadro de Apoio na escola

*** Alexandro Santos**

É bastante comum encontrarmos no tecido social e mesmo entre os profissionais da educação, uma visão estreita, que costuma limitar o trabalho educativo realizado na escola às ações específicas de ensino desenvolvidas pelas professoras e professores. Tal visão termina por tornar invisíveis as subjetividades e as ações realizadas pelos integrantes do quadro de apoio e desconsidera um conjunto rico e denso de relações de cuidado e educação que esses sujeitos estabelecem com as nossas crianças, adolescentes e jovens.

As nossas experiências cotidianas seriam suficientes para permitir que superássemos essa compreensão equivocada. No dia a dia das nossas escolas e centros de educação infantil, presenciamos e participamos de situações nas quais a dimensão educativa do trabalho do quadro de apoio se manifesta com grandeza. Ao mesmo tempo, um conjunto de evidências de pesquisa, dos mais diversos campos das ciências da educação tem revelado a importância dessas educadoras e educadores para sustentar a qualidade social da educação que desejamos garantir.

Essa dimensão educativa do trabalho do quadro de apoio só se estabelece na medida em que ela é permeada e alimentada por vínculos de natureza afetiva, que transforma as normas e procedimentos (dos quais esses profissionais são guardiões) em mecanismos de integração e inclusão dos meninos e meninas.

Tais vínculos precisam se estruturar na realização de tarefas cotidianas, tais como:

- a)** cuidar e orientar os alunos na hora da merenda;
- b)** produzir, tratar e cuidar da documentação escolar;
- c)** atender e orientar a comunidade sobre as questões burocráticas e administrativas;
- d)** orientar e supervisionar os horários de recreio/intervalo ou os tempos em que estão fora da sala de aula,
- e)** acompanhar e orientar os horários de entrada e saída;
- f)** cuidar dos espaços/ambientes da escola antes e depois das atividades etc.

Assumindo que essas educadoras e educadores compartilham a responsabilidade pelo cuidado e pela educação dos nossos educandos, esta comunicação pretende lançar um olhar reflexivo sobre a maneira que temos dado visibilidade, apoiado e fortalecido seu trabalho cotidiano, na perspectiva de uma educação democrática, inclusiva e humanizadora.

*** Alexandro Santos**, doutor em Educação e consultor legislativo da Câmara Municipal de São Paulo

Gestão escolar e mediação de conflitos

Gestão de conflitos no espaço escolar

* **Karine de Lima**

A sociedade, as instituições escolares e peculiarmente a rede pública municipal de São Paulo, com a função de educar e formar para a cidadania, se debruçam em políticas públicas para a conquista de uma sociedade emancipatória. Muitas discussões e reflexões acontecem hoje no sistema de ensino público municipal sobre o currículo.

Pensar no currículo é pensar sobre suas contribuições efetivas que correspondem à realidade e às necessidades dos educandos e educandas; é conceber nesse currículo que a escola se constitui por indivíduos de uma sociedade, com formas de ser, pensar e valores diferentes. Para esses sujeitos, a escola é um espaço de construção de conhecimentos, de possibilidades e de sociabilidade.

Portanto, frente à constatação da diversidade e diferenças, há de se pensar nos conflitos que ocorrem no espaço educativo, como parte da sociedade e da convivência humana, pois este faz parte da natureza humana. Pensar em conflito é pensar em algo inerente à humanidade e que está presente em todo tipo de relação. Contudo, pertinente nossa reflexão frente a uma temática necessária e emergente, sendo oportuna a discussão sobre como devemos, nos educadores, gerir tais abordagens.

Frente às exigências contemporâneas e considerando a enorme complexidade, é fundamental importância, lançarmos um olhar para o exercício docente, provocando uma compreensão e construindo saberes. Como pensar na gestão de conflitos presentes nos espaços escolares.

* **Karine de Lima**, professora da rede municipal de São Paulo, advogada, coordenadora da Escola Superior de Advocacia 116ª Jabaquara, mestranda em Educação pela Universidade Del La Empresa (Montevideo)

Em busca da qualidade do clima escolar: os conflitos interpessoais e a construção de um plano de convivência na escola

*** Telma Vinha**

Constata-se cada vez mais o aumento dos conflitos na escola tais como indisciplina, agressões, desrespeito, entre outros. Estudos constataam que a maioria das escolas utiliza com frequência as mesmas estratégias para solucionar problemas distintos de convivência no ambiente escolar (incivilidade, indisciplina, violência, etc.), fazendo com que esses problemas continuem ocorrendo, o que gera desânimo nos educadores e gestores educacionais. As pesquisas também demonstram a validade de se utilizar estratégias diferenciadas para cada tipo de problema e também de atuar de forma preventiva, visando o desenvolvimento nos estudantes de estratégias mais respeitadas e cooperativas para lidarem com seus conflitos.

Para tanto, é preciso que se estude e planeje coletivamente o convívio na escola da mesma forma que é feito em relação às demais áreas do currículo. Contudo, esse processo não pode ser iniciativa isolada de um professor, gestor ou pequeno grupo, mas sim institucional, discutindo quais os principais problemas e as melhores propostas de intervenção curativas e preventivas.

Uma tendência nesse sentido é a construção de um Plano de Convivência que se trata de um documento que estipula as linhas gerais do modelo de convívio a ser adotado na escola, os objetivos, as normas que o regulam e as ações para o alcance das metas. Define o que é convivência e até onde querem avançar nessa área. Conscientiza e sensibiliza a comunidade educativa sobre a importância de uma adequada convivência escolar e o que fazer para melhorá-la. É um projeto coletivo, pensado e sentido por aqueles que fazem parte da instituição educativa. Seus ganhos são inúmeros: a prevenção dos conflitos, relações mais respeitadas e a melhora do clima escolar.

A ideia é educar **no** e **para** o conflito, com alguns passos definidos: a elaboração do plano é função da equipe administrativa em colaboração com orientadores, coordenadores, docentes e representantes da comunidade educativa. O ponto de partida é um diagnóstico sobre a realidade do clima escolar e do convívio na instituição, considerando sempre as características da escola e seu entorno, a relação com a família, a participação na vida escolar e ações já desenvolvidas.

Um projeto de convivência possui ações preventivas e curativas, como remédio e vacina, respectivamente aos problemas encontrados. O plano de convivência deixa de ser “para os alunos” e torna-se “para nós”, porque os conflitos não mais

A dimensão participativa e democrática da equipe gestora e o desafio no cotidiano escolar

*** Júlio Furtado**

A ideia de uma gestão democrática da escola ganha força no período pós-ditadura militar meio ao processo de reconstrução da Democracia. Esse movimento se fortalece a partir das críticas que surgem com relação à utilização, nas escolas, do modelo de gestão empresarial baseado nas teorias de Taylor e Fayol, dando à administração escolar um caráter puramente tecnicista. Essa crítica se desenvolve embasada por enfoques teóricos de base sociológica Marxista que destacam a não neutralidade da escola e sua classificação como aparelho ideológico do estado, que está sempre a serviço da ideologia e do modelo de sociedade dominantes.

Uma gestão participativa e democrática envolve processos coletivos de tomada de decisão, a compreensão de que as relações que se estabelecem na escola são dinâmicas e passíveis de conflitos, a elaboração colaborativa do Projeto Político-pedagógico e a concepção de que o principal papel das lideranças é coordenar os esforços de todos os componentes da escola no sentido de alcançar os objetivos elaborados de forma coletiva.

A dimensão participativa e democrática da equipe gestora consolida-se através de órgãos representativos (Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários, Grêmios Estudantil e Conselhos de Classe) e ações coletivas (eleição dos gestores, construção coletiva do Projeto Político-pedagógico e Assembleias de Classe) que embora por si só não garantam o processo democrático, ensejam uma dinâmica que busca continuamente a participação e o comprometimento de todos.

Enfatizamos que tais órgãos e ações são impulsionadores do processo democrático e sua correta dinâmica de funcionamento é que vai caracterizar uma gestão participativa e democrática. O maior desafio da equipe gestora é garantir o pleno funcionamento dos órgãos representativos e dos processos democráticos. A questão vai muito além da decisão coletiva ou do simples conhecimento do processo. Essa tarefa engloba identificar problemas, acompanhar ações, controlar processos, facilitar debates e avaliar resultados. Somente dessa forma, o processo educativo se tornará base para a construção de um país democrático.

*** Júlio Furtado, professor e escritor**

O espírito lúdico e o direito de brincar

* **Fátima Balthazar**

O brincar é um direito da criança, assegurado nos seguintes documentos: Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, Constituição Federal de 1988, Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU de 1989, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998 e 2009. Entendendo o “brincar” como direito é necessário que compreendamos o significado, a função e sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

Brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano nesse período – por ser a autoativa representação do interno – a representação de necessidade e impulsos internos. (Froebel, 1912c, pp. 54-55)

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem.... Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (Froebel, 1912c, p.55).

No pensamento do filósofo, justifica-se a intencionalidade educativa de continuar a valorizar o brincar na Educação Infantil, espaço de aprendizagem. Brincando a criança constrói conhecimentos, tem acesso a bens culturais, trazendo as experiências construídas coletivamente para a sua síntese individual. A brincadeira deve ser vivida e ressignificada por cada criança e cada grupo de crianças que nesse contexto chegam.

O artigo 9º das DCNEI determina que a proposta curricular das instituições de educação Infantil seja norteada pelas interações e brincadeiras.

Brincadeira como “coisa séria”, como cultura da infância produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas, capaz de provocar no sujeito inteireza e plenitude.

Brincadeira como contexto de conhecimento e de experiências de aprendizagem, que possibilite promover o desenvolvimento integral da criança.

* **Fátima Balthazar**, professora, arte-educadora, especialista em técnicas em artes dramáticas e metodologia do ensino da arte

Ao sabor das brincadeiras e das relações

*** Shauan Bencks**

Nesta palestra compartilharei, através de relatos, lúdicos, divertidos, musicais, reais e ficcionais, a minha permanente pesquisa e prática sobre a importância do ambiente como aliado da prática educativa. Um ambiente que seja propulsor da conquista de novos “sabores”, saberes e valores da conduta humana.

Contarei quais os caminhos que sigo para tentar construir este ambiente, por meio de brincadeiras e músicas, para que todos os envolvidos se deixem levar pela consciência da relação entre as coisas, da urgência da construção de saberes transversais e transdisciplinares.

Considero que atividades brincantes, artístico-musicais, são equilibradoras e harmonizadoras, e que proporcionam a possibilidade de um desenvolvimento integral. Pensando nisto, foco grande parte do meu trabalho na busca de indicar caminhos e possibilidades para as crianças, e para educadores, no que se refere a valores que julgo estarem adormecidos. Não entendo o ser humano sem brincar, isso é inerente ao ser, mas esta característica dorme em nós, por diversos motivos.

Brincar é um alimento vital para que todos possam aprender a arte de amar, de relacionar-se, de lidar com eficácia com situações do cotidiano, despertando competências na administração das questões da vida, dando livre curso ao impulso que lhe vem do corpo e da imaginação.

As canções, cantigas, parlendas, jogos rítmicos, estão sempre unidos às brincadeiras, dando o tom, a ludicidade, a intensidade, ao fazer brincante das crianças. O brincar e a música atuam diretamente na tomada de consciência, na emancipação do ser, transformando o momento em uma grande oportunidade de educação, lúdica, divertida e muito significativa.

Mas também é importante pensar que, apesar de todas estas possibilidades que o brincar apresenta, toda esta grandeza, não devemos fazer das ações brincantes algo pensado de maneira utilitária. Não.

Saber o que está por trás do brincar não pode nos deixar vislumbrados a ponto de esquecermos o principal. Mas o que seria o principal?

Existe muita riqueza na multiplicidade dos pontos de vista e das interpretações possíveis, mas para mim, a brincadeira, a ludicidade, a diversão, trazerem momentos de prazer, entrega e integração, deixando a todos mais flexíveis e saudáveis, e isso é o mais vital.

*** Shauan Bencks**, músico, compositor e educador musical

O avanço do conservadorismo no mundo

O avanço do conservadorismo na educação: considerações sobre o Escola sem partido

* **Rodrigo Ratier**

A palestra abordará o recente avanço do conservadorismo na Educação brasileira tendo como foco um estudo de caso: o movimento Escola sem Partido (ESP). A abordagem se centrará na problematização das questões levantadas pelo movimento – a de que haveria doutrinação político-partidária e “ideologia de gênero” em pauta nas escolas brasileiras – e na discussão dos modos de atuação do ESP, que privilegiava a conquista de apoio parlamentar, visibilidade na mídia e judicialização da educação.

Esse pano de fundo será a base para um exame mais detalhado das estratégias discursivas utilizadas pelo movimento. Com exemplos concretos, selecionados a partir de uma controvérsia em torno da reportagem de Nova Escola sobre o Escola sem Partido, buscaremos mostrar como o movimento se aproxima da tradição argumentativa do discurso antipedagógico, para utilizar aqui a denominação sugerida pelo pesquisador francês Yann Forestier.

Evidenciaremos que o debate se converte em uma modalidade de ataque com predominância da lógica conflitual.

Entre os recursos mobilizados, destacam-se a escolha do tom de afronta, a tendência a desencorajar o contraditório, o apelo à ironia e ao escárnio, o uso de neologismos depreciativos, o credencialismo para conferir prestígio aos interlocutores, argumentos *ad hominem* visando descredenciar o adversário e invalidar sua palavra, o tom catastrofista ou vingativo, o uso do registro da paixão e dispensa da argumentação racional. Conclui-se, assim, pelo enfraquecimento do debate efetivo, com prejuízos às demandas efetivamente prementes da escola pública brasileira.

Por meio de um discurso marcadamente denunciante descolado da realidade escolar, os conservadores impõem uma postura defensiva aos atores do campo da educação, reduzindo a possibilidade de que esses reconduzam o debate e o agendamento de questões às suas próprias prioridades.

* **Rodrigo Ratier**, jornalista formado pela USP, é editor executivo e colunista da revista *Nova Escola*, doutor em Educação pela USP, com períodos de estudo na Universidade de Oslo (Noruega) e na Universidade Lumière Lyon 2 (França)

Educação integral: afinal, do que estamos falando?

Ensino integral: avanços e possibilidades

*** Cleuza Pulice**

O tema proposto apresentará o Programa Ensino Integral, do Estado de São Paulo, seus avanços e as possibilidades de aplicação das metodologias nas escolas regulares das diferentes redes de ensino, bem como apresentará as inovações que o programa propõe para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais.

Pretende, ainda, discutir a educação integral como política pública de inclusão social, equidade, qualidade e construção de projetos de vida que é o eixo central do Programa Ensino Integral, em torno do qual a escola organiza suas práticas inter e multidisciplinarymente com o Currículo da Base Nacional Comum, com a parte diversificada, tendo sempre como referência os quatro pilares da educação, a educação interdimensional, a pedagogia da presença e o protagonismo juvenil.

O programa ensino integral tem a concepção de que ter um projeto de vida significa refletir sobre o que se quer no futuro e planejar ações concretas para se chegar lá. É o traçado entre o ser e o querer ser. Nesse processo, algumas aprendizagens são importantes para que o aluno perceba que seu caminho se conecta com um projeto coletivo de sociedade que queremos construir.

Discutiremos também, sobre as possibilidades de oferecer Educação Integral em todos os espaços educativos, visando à construção de uma sociedade mais humanizada. Essa formação integral ressignifica e resgata a essência do propósito de educar, que não se limita ao desenvolvimento acadêmico, e demanda uma organização integrada do currículo, de forma a tratar as competências necessárias para a vida de acordo com as exigências do século XXI.

Nessa perspectiva, o programa busca a formação de cidadãos éticos, aptos a administrar suas competências e habilidades superando as expectativas de sua comunidade, que por sua vez, deverá ter a corresponsabilidade com uma educação de mais qualidade. É preciso, portanto, buscar uma educação que abranja a multidimensionalidade dos indivíduos e atue em sua formação plena como estudantes protagonistas e cidadãos transformadores.

*** Cleuza Pulice**, graduada em Educação Física e Psicologia pela Unesp, técnica da SEE no Programa Ensino Integral

CONSULTE NO SITE DO SINPEEM:

legislação, manuais, informativos,
programação do SINPEEM Park Hotel
e do SINPEEM Peruíbe Hotel,
excursões, hotéis conveniados,
convênios diversos, Jornal do SINPEEM
relação de todas as escolas,
boletins de representantes e sites úteis.

**APROVEITE E MANTENHA
SEU CADASTRO ATUALIZADO.**

Entre em contato com a
Secretaria do sindicato.

3329-4516

informes@sinpeem.com.br

Você também pode fazer a atualização
preenchendo a ficha disponível no nosso site

www.sinpeem.com.br



SINPEEM

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM
EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Av. Santos Dumont, 596, Luz - CEP 01101-000
São Paulo-SP - Fone 3329-4500 - www.sinpeem.com.br
e-mail: sinpeem@sinpeem.com.br

DIRETORIA

Presidente	Claudio Fonseca
Vice-presidente	José Donizete Fernandes
Secretário-geral	Cleiton Gomes da Silva
Vice-secretária-geral	Laura de Carvalho Cymbalista
Secretária de Finanças	Doroty Keiko Sato
Vice-secretária de Finanças	Cleide Filizzola da Silva
Secretário de Administração e Patrimônio	Josafá Araújo de Souza
Secretário de Imprensa e Comunicação	Adelson Cavalcanti de Queiroz
Vice-secretária de Imprensa e Comunicação	Lourdes Quadros Alves
Secretária de Assuntos Jurídicos	Nilda Santana de Souza
Vice-secretário de Assuntos Jurídicos	Almir Bento de Freitas
Secretária de Formação	Mônica dos Santos Castellano Rodrigues
Vice-secretário de Formação	Edson Silvino Barbosa da Silva
Secretária de Assuntos Educacionais e Culturais	Patrícia Pimenta Furbino
Secretário de Política Sindical	João Baptista Nazareth Jr.
Secretário de Assuntos do Quadro de Apoio	José Corsino da Costa
Vice-secretário de Assuntos do Quadro de Apoio	Fábio Figueiredo Resende
Secretária de Seguridade Social/Aposentados	Júlia Maia
Secretária para Assuntos da Mulher Trabalhadora	Luzinete Josefa da Rocha
Secretária de Políticas Sociais	Lílian Maria Pacheco
Secretário de Saúde e Segurança do Trabalhador	Floreal Marim Botias Júnior
Secretário de Organização Regional	Eliazar Alves Varela

DIRETORES REGIONAIS

Alexandre Pinheiro Costa - Ariana Matos Gonçalves - Célia Cordeiro da Costa
Cleusa Maria Marques - Eduardo Henriques de Macêdo
Gabriel Vicente França - Maria Aparecida Freitas Sales
Nelice Isabel Fonseca Pompeu - Priscila Pita
Renato Rodrigues dos Santos - Ricardo Cardoso de Moraes
Romildo Rodrigues da Conceição - Rosemeire Rodrigues Bittencourt



SINPEEM

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM
EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP