

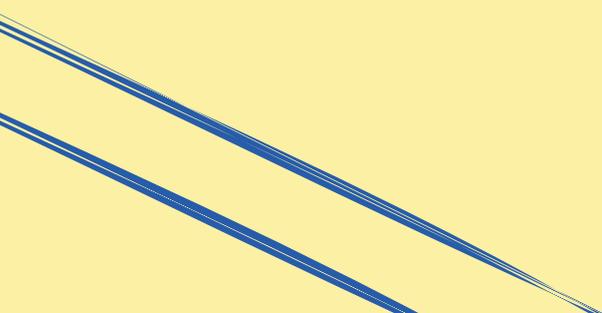
POLÍTICA DE ENSINO
DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

**FUNDAMENTOS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS**



RECIFE
PREFEITURA DA CIDADE

Secretaria de Educação



**PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA**

**POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL
DO RECIFE - SUBSÍDIOS PARA ATUALIZAÇÃO
DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

**Recife
Prefeitura do Recife – Gabinete do Prefeito
2014**

S446

Recife. Secretaria de Educação.

Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular. / Élia de Fátima Lopes Maçaira (Org.), Katia Marcelina de Souza (Org.), Marcia Maria Del Guerra (Org.). – 2 ed. -- Recife: Secretaria de Educação, 2014. (v. 1)

230 p. il.

ISBN: 978-85-60532-17-9

1. EDUCAÇÃO. 2. POLÍTICA DE ENSINO. 3. CURRÍCULO. I Maçaira, Élia de Fátima Lopes (Org.). II Souza, Katia Marcelina de (Org.). III. Del Guerra, Marcia Maria (Org.). IV. Título. V. Série.

CDD 375

Prefeitura do Recife

GERALDO JULIO DE MELLO FILHO

Prefeito do Recife

LUCIANO SIQUEIRA

Vice-Prefeito da Cidade do Recife

JORGE LUÍS MIRANDA VIEIRA

Secretário de Educação

JORGE ANTÔNIO DIAS CORREIA DE ARAÚJO

Secretário Executivo de Administração e Finanças

DANIELLE DE FREITAS BEZERRA FERNANDES

Secretária Executivo de Gestão da Rede

FRANCISCO LUIZ DOS SANTOS

Secretário Executivo de Tecnologia na Educação

CARLOS EDUARDO MUNIZ PACHECO

Secretário Executivo de Infraestrutura

LEONARDO MAGALHÃES PEREIRA

Assessor Jurídico Especial

ROGÉRIO DE MELO MORAIS

Secretário Executivo de Gestão Pedagógica

ÉLIA DE FÁTIMA LOPES MAÇAIRA

Gerente Geral de Política e Formação Pedagógica

LILIANE MORAES DA CUNHA GONÇALVES

Gerente Geral de Educação Infantil e Anos Iniciais

RENATA ARAÚJO JATOBÁ DE OLIVEIRA

Gerente Geral de Planejamento e Monitoramento Pedagógico

ELIZABETH OLIVEIRA DE MEDEIROS

Gerente Geral de Educação Integral e Anos Finais

ANA FLÁVIA ROLIM

Divisão de Educação Infantil

SANDRA BATISTA FERREIRA

Divisão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

CLÁUDIA HELENA FRAGOSO

Divisão de Alfabetização e Letramento

IVANILDO LUIS B. DE SOUSA

Divisão dos Anos Finais do Ensino Fundamental

EROFLIM JOÃO DE QUEIROZ

Divisão de Educação de Jovens, Adultos e Idosos

LAURICEIA TOMAZ DA SILVA

Divisão de Educação Especial

COORDENAÇÃO GERAL

Marcia Maria Del Guerra

Katia Marcelina de Souza

Élia de Fátima Lopes Maçaira

ASSESSORIA TÉCNICA

Dra. Rosângela Tenório de Carvalho – Universidade Federal de Pernambuco

ORGANIZAÇÃO DO CADERNO

Élia de Fátima Lopes Maçaira

Katia Marcelina de Souza

Marcia Maria Del Guerra

CAPA

Adriano Edney Santos de Oliveira

APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Educação da Cidade do Recife pretende, através do processo de construção da Política de Ensino, subsidiar o trabalho desenvolvido nas unidades educacionais, bem como construir coesão entre as ações desenvolvidas, no que concerne às concepções trabalhadas, conceitos envolvidos e, sobretudo, no fomento à garantia dos direitos de aprendizagem do nosso grande grupo de estudantes que precisam estar inseridos numa escola contemporânea e ajustada às suas necessidades cidadãs.

O material apresentado é fruto de investimento no trabalho interno, através de estudos realizados, identificação das práticas exitosas na rede e construção de significados na medida em que vincula todo o arcabouço teórico com as práticas exercidas e o cotidiano das escolas. Toma como base o legado histórico já construído na nossa cidade, apontando novos rumos ao inserir a discussão sobre as questões da Diversidade, do Meio Ambiente e da Tecnologia na Educação.

Assim, este caderno apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que são os princípios orientadores para que o processo escolar assegure os direitos de aprendizagem indispensáveis ao enfrentamento dos grandes desafios sociais, cognitivos e culturais do mundo contemporâneo. Portanto, é a identidade pedagógica que precisa ser materializada e institucionalizada em todas as unidades educacionais.

Sendo assim, é com grande satisfação que entregamos a cada

profissional do grupo ocupacional do magistério o documento ***Política de Ensino da Rede Municipal do Recife - subsídios da organização curricular. Caderno 1 – Fundamentos teórico-metodológicos.***

O material é apresentado em seis capítulos. No primeiro, intitulado **Construindo Significados**, é realizado o resgate da memória pedagógica da rede. No segundo, nomeado **Eixos e Princípios da Política de Ensino: Escola Democrática, Diversidade, Meio Ambiente e Tecnologia**, são tratados os alicerces conceituais e os caminhos que assegurarão as aprendizagens, considerando os eixos como veículo da convivência e da experiência cidadã. No terceiro capítulo, denominado **Que Conhecimentos Privilegiar na Escola?**, os assuntos abordados são o currículo e a nova identidade necessária aos docentes e às unidades educacionais; a integração de novos saberes ao currículo; os eixos temáticos como orientadores da prática e das discussões pedagógicas e as aprendizagens para além dos muros da escola. O quarto capítulo, que se intitula **A Avaliação**, apresenta a discussão sobre a concepção de avaliação na perspectiva de assegurar as aprendizagens e trata dos instrumentos avaliativos e dos conselhos pedagógicos. No quinto capítulo, **Os Processos de Ensinar e Aprender**, são apresentadas as ideias sobre o fazer pedagógico de modo indissociável da reflexão e do registro das suas respectivas práticas. No último capítulo, **Educação Básica no Recife**, são apresentadas as concepções, as etapas e as modalidades da Educação Básica no Recife.

Na certeza de que o material será objeto de estudo e reflexão,

entregamos com prazer este documento, considerando-o um passo importante na consolidação da Política Educacional da Cidade do Recife. Os passos seguintes, na esfera da construção da unidade pedagógica, que envolvem a publicação dos cadernos específicos por etapa e modalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Tecnológica e Educação Especial), estão em curso e em construção com todos os setores envolvidos.

Finalmente, cumprimentamos a todos os profissionais do GOM, envolvidos direta e indiretamente com esta importante construção, e os convidamos a serem autores de uma nova página na educação municipal.

Recife, maio de 2014

Geraldo Julio de Mello Filho

Prefeito da Cidade do Recife

Jorge Luiz Miranda Vieira

Secretário de Educação



Conhecendo outros espaços da cidade - Willianne Barreto - 7º ano - Ensino Fundamental
Anos Finais - Escola Municipal Octávio de Meira Lins

Compartilhar narrativas e construir novos significados em um mundo de diferentes saberes culturais

Sumário

1. CONSTRUINDO SIGNIFICADOS

- ❖ Memória pedagógica da rede 16
- ❖ Educadoras (es) e Educandas(os) 28
 - Construindo a Política de Ensino, a Política de Ensino Construindo Educadoras (es) e Educandas (os)

2. EIXOS E PRINCÍPIOS DA POLÍTICA DE ENSINO: ESCOLA DEMOCRÁTICA, DIVERSIDADE, MEIO AMBIENTE E TECNOLOGIA

- ❖ Princípios Norteadores da Educação no Recife 44
 - A escola democrática 44
 - A diversidade na escola democrática 50
 - Relações Étnico-Raciais, uma história para ser contada 56
 - Orientação Sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais 64
 - Justiça de Gênero na escola 74
 - Meio Ambiente e Educação: construindo a cidadania ambiental e planetária 79

<ul style="list-style-type: none"> ▪ O desafio de lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola 	91
3. QUE CONHECIMENTOS PRIVILEGIAR NA ESCOLA?	98
<ul style="list-style-type: none"> ❖ O currículo e a identidade das professoras, professores e estudantes ❖ O que é essencial ser ensinado e aprendido nos diferentes ciclos de vida? ❖ Integrar novos saberes ao currículo ❖ Eixos Temáticos – Temas Culturais orientadores da prática pedagógica ❖ As práticas educacionais além da escola 	98 102 112 115 121
4. AVALIAÇÃO	127
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Concepção de avaliação ❖ Instrumentos avaliativos ❖ Os Conselhos Pedagógicos 	
5. OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER	137
<ul style="list-style-type: none"> ❖ A aprendizagem do pensar ❖ Registro da prática – fazer e pensar sobre o fazer 	137 148

6. EDUCAÇÃO BÁSICA NO RECIFE	154
❖ Conceção de Educação Básica	
❖ Etapas da Educação Básica no Recife	
▪ Educação Infantil	155
▪ Ensino Fundamental	160
➤ Adoção do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano)	162
➤ Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	168
➤ Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	175
❖ Modalidades da Educação Básica no Recife	182
▪ Educação de Jovens e Adultos e Idosos na Rede Municipal de Ensino do Recife	182
▪ Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	196
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
8. REFERÊNCIAS	206

Lista de Abreviatura e Siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIDS/HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
EA	Educação Ambiental
EAAC	Escola Ambiental Águas do Capibaribe
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COMUDE	Conferência Municipal de Educação
DST	Doenças Sexualmente Transmitidas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
GTERÊ	Grupo de Trabalho das Relações Étnico Raciais
GTOS	Grupo de Trabalho de Orientação Sexual
MEC	Ministério da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OP Criança	Orçamento Participativo das Crianças
PMTE	Programa Municipal de Tecnologia na Educação
RPA	Região Político-Administrativa
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SE	Secretaria de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TIC	Tecnologia de Informação e da Comunicação
UTEC	Unidade de Tecnologia na Educação e Cidadania
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

A PALAVRA MÁGICA

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.

Como desencantá-la?

É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.

Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
Minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade

1

Construindo Significados

Memória Pedagógica da Rede Municipal de Ensino Conhecendo o passado para explicar o presente e sonhar o futuro

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.

**Hannah Arendt
Entre o Passado e o Futuro**

A instituição da Rede Municipal de Ensino do Recife remonta ao Século XIX. Em 1895, inauguram-se as três primeiras escolas municipais em parceria com o Governo do Estado: A Escola de Santo Amaro das Salinas, a Escola Pinto Damaso no bairro da Várzea e a Escola Municipal da Iputinga.

Apesar de o estabelecimento das escolas de primeiras letras sempre estar na dependência das vontades políticas das elites locais, diferentemente do que se pode pensar, essas intenções não acolheram nenhum tipo de proibição ao acesso da população livre e pobre às escolas, tanto na condição de aluno como na de mestre. O fato é que entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do XIX, Pernambuco

foi a Capitania onde houve maior crescimento populacional e Recife acolheu o maior índice de pessoas livres, de cor, de toda a América Portuguesa (SILVA, 2007). Ainda que não existisse restrição à condição social dos estudantes nas escolas públicas, era difícil para uma família pobre manter mais de uma criança ou jovem frequentando as aulas.

Se durante a Colônia, a educação era subsidiada pela carne verde cortada nos açougues (460 gramas corresponderiam a um Real) e pela aguardente da terra (por dois litros seriam pagos dez réis), na República, a “Décima Urbana”, ou “Décima dos Rendimentos dos Prédios Urbanos”, imposto cobrado das cidades, vilas e lugares situados à beira mar, possibilitou ao Recife assumir sua autonomia administrativa e garantiu ao prefeito Manoel Pinto Damaso (1891-1893), investir em cerca de cem escolas primárias, contratar professores e funcionários, adquirir material pedagógico e de expediente e móveis apropriados. (PERES, 2006, p. 47-48)

Quanto aos professores municipais, alguns tinham pouca ou nenhuma formação, mas havia também docentes qualificados, através das Escolas Normais. A nomenclatura para designar os profissionais de ensino foi alterada pela lei imperial referente à Instrução Pública de Primeiras Letras, sancionada em 15 de outubro de 1827. Inicialmente designados de mestres régios ou mestres de primeiras letras, após os exames a que se submetiam recebiam o título de Professores Imperiais ou Professores Públicos. Essa seria uma forma de diferenciá-los dos mestres de ofício. Já as mulheres, que a partir dessa data tiveram

autorização para se dedicarem ao magistério público, continuaram a ser chamadas de mestras.

No início do século XX, a maior parte das escolas municipais encontrava-se no bairro da Boa Vista, sendo que a maioria constituía-se de escolas isoladas, ou seja, escolas de uma única sala e apenas um professor. No entanto, a população solicitava o estabelecimento de equipamentos urbanos e de serviços (abastecimento de água, saúde, esgoto, educação) em diferentes áreas no subúrbio. Atendendo às pressões populares, em 1914, o prefeito Dr. Eudoro Corrêa (1911-1915) comunica, em sessão extraordinária, a criação de “cadeiras” em Areias, Arraial, Ilha de Caxangá, Campo Grande, Peres, Madalena e Torrões.

A rede municipal sofria com o baixo índice de frequência. O fator apontado era a falta de carteiras para os estudantes. Nas escolas onde havia conforto e os estudantes matriculados não compareciam, a responsabilidade recaía sobre a competência do professor. O Inspetor Geral da Instrução Pública do Recife, José Agripino Regueira Costa, em 1913, chama atenção para a necessidade de se associar a introdução de novos métodos à formação dos mestres.

A maioria das escolas da Prefeitura era isolada, existiam três escolas reunidas (união de duas ou mais escolas isoladas em uma mesma casa) uma na Avenida Arquimedes de Oliveira (Santo Amaro), uma na Torre e uma na Madalena.

Em relatório apresentado pelos inspetores das escolas municipais do Recife ao Prefeito, Coronel Eduardo de

Lima Castro, fica clara a situação em que se encontrava a educação pública no início da década de 1920:

(...) o ensino nas escolas deste município é descurado e cheio de vícios, não tendo merecido ainda dos governos o carinho e atenção de que tanto necessita. (...)

Além das salas impróprias em que funcionavam, sem ar e sem higiene, faltando mesmo, a muitos, o aspecto de escolas, porque têm carência de tudo, os métodos empregados para aprendizagem das diversas disciplinas, estão muito a desejar, muito a perder de vista dos que são hoje usados diante da evolução do ensino. (Apud SANTANA, 2000, p. 36)

Os inspetores defendiam a construção de Grupos Escolares, mas não descartavam a possibilidade de melhoria nas escolas, isoladas por meio de construção de salas adequadas e aparelhadas com material pedagógico apropriado. Chamavam ainda a atenção para a necessidade de se aumentar o valor destinado ao aluguel das salas isoladas, para que os estudantes e professores pudessem trabalhar em um ambiente mais apropriado. Indicavam, também, que os grupos escolares fossem construídos nos subúrbios para atender à necessidade da população e, também, porque ali dificilmente encontrariam salas adequadas para alugar. (SANTANA, 2000, p. 39)

O método utilizado era o Método Lancaster ou Ensino Mútuo, no qual o ensino da leitura e da escrita era realizado simultaneamente e os melhores alunos poderiam ser monitores. Na década de 20, o Dr. Cândido Duarte, inspetor escolar, realizou reuniões nas escolas municipais para apresentar aos professores o método de ensino de Pestalozzi e de Froebel. “O Método Analítico procurava desenvolver na criança a capacidade de observação. Rejeitava o ensino de regras decoradas. Estabelecia

que se deveria partir sempre do simples para o composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido.” (SANTANA, 2000, p. 36)

Apesar de se declarar que as escolas públicas municipais de Recife eram as mais bem localizadas e equipadas, quando comparadas às de outros municípios pernambucanos, na sessão ordinária do Conselho Municipal do Recife, em 1928, o prefeito Joaquim Pessôa Guerra afirma que:

O ensino público municipal, apesar dos esforços da sua Diretoria e do corpo docente convenientemente aparelhado, embora deficiente, ainda não tem a organização requerida pelo mistér.

Com uma frequência de 6349 alunos, exagerada para o número de professoras, as escolas não satisfazem as exigências da pedagogia moderna, acumulando número excessivo para satisfazer a frequência dos alunos.

São do relatório apresentado no começo deste ano pelo Diretor da Instrução Pública Municipal as seguintes palavras emocionantes: “O número de escolas isoladas no Município do Recife é deficientíssimo, urgindo a criação de 150 escolas”.

E como não deve ser assim, se a última estatística procedida pela mesma Diretoria acusa o número espantoso de 7396 crianças a mais, segundo os dados colhidos faz alguns anos, sem que qualquer medida tenha sido posta em prática para ampará-las contra a ignorância!?!

Dói-nos a contingência orçamentária que nos levou a dispensar professoras adjuntas, cujos bons ofícios vinham sendo comprovados nas regências das cadeiras que as havia elevado à necessidade da instrução.

Impõe-se a construção de escolas profissionais destinadas a orientar a atividade moça e prometedora da nossa gente, cuja aptidão fatos diários tanto exaltam.

Felizmente o governo do Estado vai encarar o problema com segurança e êxito.

A Lei N^o 1842, de 30 de dezembro de 1926, autorizou o Governo Estadual a unificar o Ensino Primário em todo o Estado.

Em 1928, o prefeito Francisco da Costa Maia extinguiu a Diretoria da Instrução Pública Municipal e transferiu para o Estado toda a rede escolar municipal.

Com a estadualização das escolas municipais, na primeira década do século XX, Recife só volta a constituir uma rede de ensino na década de 1960, com a ação do Movimento de Cultura Popular – MCP. A inclusão da educação fundamental ao projeto que trabalhava com música, teatro e artes plásticas foi do então prefeito Miguel Arraes de Alencar. Sua sede situava-se no Sítio Trindade.

Segundo o artista Abelardo da Hora, o movimento tinha como finalidade a “elevação do nível cultural do povo e a educação do povo para a vida e para o trabalho”. (BARBOSA, 2010, p.80) Como em Recife não havia, dentro do orçamento, dotação específica para educação, foi realizada uma campanha para assegurar os salários dos professores, através de contribuições oferecidas pelo comércio local. As bancas escolares foram produzidas na própria prefeitura. Muitas empresas se inscreveram para se tornarem sociocolaboradoras do MCP, com o objetivo de financiar professores. A inauguração das dez primeiras escolas públicas fez parte da programação das festividades em comemoração ao Dia do Trabalhador. Em setembro de 1960, já se contavam 201 escolas mantidas pelo Movimento de Cultura Popular. A merenda era fornecida pela Companhia Nacional de Merenda Escolar e o material escolar era encaminhado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Alguns comerciantes também colaboravam na aquisição do

material didático.

O Movimento de Cultura Popular constituiu 201 escolas, com 626 turmas, 19.646 alunos (crianças, adolescentes, adultos), 452 professores e 174 monitores. O sucesso do trabalho foi tão grande que seus idealizadores foram convidados para apresentarem o projeto e ajudarem a implantá-lo em diferentes Estados da Federação.

No entanto, a sociedade brasileira vivia uma grande instabilidade política que culminou com o golpe militar de 1964. Todos aqueles que buscavam uma sociedade mais justa e igualitária sofreram na pele o preço de sonhar com um Brasil diferente. A sede do MCP foi invadida, documentos e equipamentos destruídos.

As escolas foram incorporadas pela Fundação Guararapes, que não manteve a mesma ideologia do Movimento de Cultura Popular. As palavras POVO e VOTO, que introduziam a alfabetização dos adultos pelo método Paulo Freire, foram esquecidas. Como resistência ficaram algumas escolas comunitárias.

Segundo o Art. 1º da Lei Nº 9.552, de 26 de novembro de 1965,

Fica o Chefe do Executivo Municipal, autorizado a instituir, dentro do prazo de noventa (90) dias, uma Fundação que tenha por finalidade a promoção educacional do homem e da família, através do ensino elementar, médio, profissional e, facultativamente, religioso, do serviço de comunidade; dos desportos; da higiene habitacional e do cooperativismo.

Com o final do regime militar e a reconquista do Estado de Direito, a Secretaria de Educação e Cultura da cidade do Recife, na perspectiva de atender à população mais carente e reverter os altos índices de reprovação da 1ª para a 2ª série do Primeiro Grau, dá início ao Ciclo de Alfabetização.

O Ciclo de Alfabetização consistia em uma proposta de simultaneamente alfabetizar os estudantes e promover a formação continuada dos professores. Garantir não só a permanência da criança na escola, mas oferecer-lhe um ensino de qualidade, proporcionar-lhe compreender, interpretar e transformar a realidade em que vivia. Para tanto, era necessário que o educando se apropriasse da leitura e da escrita. Não haveria preocupação com a seriação, pois o processo se daria em dois anos. A alfabetização compreendia o estudo de Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Ciências, Estudos Sociais, Educação Física, e Programa de Saúde, tudo trabalhado de forma integrada. Ao final do segundo ano do ciclo, a criança ingressaria na terceira série. Caso a criança não tivesse desenvolvido as habilidades necessárias para a terceira série, seria oferecido um ano complementar para que fossem sanadas as dificuldades. Um grupo de professores ficaria responsável pela concepção e proposição dos conteúdos e atividades a serem aplicadas nesse ano complementar.

O Ciclo de Alfabetização foi implantado em 111 escolas e ampliou a jornada escolar para 5 horas. Os professores alfabetizadores participavam de formação em serviço. A formação continuada se dava em dois níveis: a formação de um grupo de

assessores, especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, que instrumentalizava os instrutores, através de encontros de estudo e produção de textos e atividades didáticas e, a atuação do grupo de instrutores (supervisores ou coordenadores) em reunião com os professores ou através de acompanhamento às escolas.

Cabe lembrar que mudanças também aconteceram com as turmas de 5ª a 8ª séries, Ensino Médio e Alfabetização de Adultos. Os professores tinham reuniões sistemáticas de estudo com os assessores das diferentes áreas do conhecimento, para melhor desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Com a mudança de governo em 1989, a política educacional mudou de rota. Ocorreu a implantação de um programa de avaliação de desempenho da Rede.

Em consonância com as Conferências Brasileiras de Educação, foram realizadas, em Recife, as primeiras Conferências Municipais de Educação (COMUDE) 1993, 1995 e 1996. Foram também instalados os Conselhos Escolares.

No ano de 1996, a Secretaria de Educação e Cultura publica *Tecendo a Proposta Pedagógica*, resultado do processo de discussões iniciadas em 1993, através da formação continuada dos professores e dos fóruns de debates promovidos. Todo o processo foi acompanhado por uma equipe de assessores das diferentes áreas do conhecimento que, junto com os professores, corpo técnico e gestores elaboraram a proposta.

Com a vontade política de romper com a linearidade da educação escolar e pautada na teoria da aprendizagem de

base construtivista e sócio-interacionista, a Secretaria de Educação adotou, a partir de 2001, a organização da educação em Ciclos de Aprendizagem, cujo objetivo era focar na relação professor-aluno, como ocorria a aprendizagem.

A adoção da universalização do ensino fundamental de nove anos é uma clara referência aos princípios de solidariedade, liberdade, participação e justiça social, em que se baseiam a política educacional da Rede Municipal de Ensino do Recife.

No ano de 2002, foi realizada a IV Conferência Municipal de Educação e lançada a versão preliminar da *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife, Construindo Competências*.

Mudanças sociais significativas foram implantadas na cidade, e a educação acompanha esse processo. Recife possui uma realidade pedagógica complexa e por isso quem gerencia a Secretaria de Educação precisa ter uma visão de mundo muito além dos muros da cidade. Nessa perspectiva, foi implantada na Rede Municipal de Ensino do Recife, em parceria com as Secretarias de Educação de Olinda, Camaragibe e Jaboatão, a Escola de Tempo Integral, cujo objetivo era

integrar os estudantes em uma jornada escolar diária ampliada, com atividades pedagógicas diversificadas que assegurassem a aprendizagem, ampliassem o horizonte cultural dos alunos, desenvolvendo e consolidando princípios tais como solidariedade, liberdade, participação e justiça social.

Uma clara política de valorização do magistério foi a inscrição dos professores como sócios na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, além da participação dos mesmos no Encontro da SBPC em Salvador e em Goiânia.

O modelo de participação cidadã adotado pela gestão municipal possibilitou a criação do Orçamento Participativo da Criança - OP Criança, que mobilizava os estudantes de todas as escolas da rede. Assim como os adultos, as crianças também elencavam suas prioridades que eram entregues ao prefeito da cidade. Os delegados e conselheiros do OP Criança, ao longo do ano letivo, mobilizavam seus colegas nas escolas das diferentes Regiões Político-Administrativas (RPAs), para acompanhar o que estava sendo realizado. O prefeito e os secretários, num grande encontro democrático com as crianças, apresentavam suas realizações.

A formação continuada do professor visava uma constante revisão das práticas pedagógicas, principalmente aquelas mais convencionais que transformam a escola em espaço autoritário. Após consulta realizada entre os educadores, em 2005, optou-se por momentos de formação mais específicos, ligados ao trabalho do educador. A Secretaria aderiu ao Programa Pró-Letramento nas áreas de Alfabetização e Linguagem e Matemática do Ministério da Educação. Foi assinado convênio com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal

de Pernambuco - CEEL/UFPE, que atuou junto aos coordenadores pedagógicos que se tornaram tutores-formadores. O processo de formação aconteceu para todo o Grupo Ocupacional Magistério, docentes de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial, de Biblioteca; de 3^o e 4^o Ciclos de Aprendizagem e Ensino Médio.

Como forma de valorizar a leitura e a escrita foi criada a Gerência de Biblioteca e Formação de Leitores, que entre outras ações procurava promover e criar uma rede de leitores, ampliar e diversificar o acervo, instalar e reestruturar bibliotecas, oferecer formação continuada aos mediadores de leitura e incentivar o desenvolvimento da autoria de estudantes e professores. A produção escrita e gráfica era submetida ao Conselho Editorial e, caso fosse aprovada, seria publicada.

Para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e coerente em direção a uma educação emancipatória e voltada para o respeito às diferenças, à diversidade e ao meio ambiente, o Grupo de Trabalho em Orientação Sexual - GTOS e o Grupo de Trabalho das Relações Étnico-Raciais - GTERÊ, a Escola Ambiental Águas do Capibaribe, entre outros programas, foram inseridos em uma perspectiva de interdisciplinaridade e de colaboração na formação continuada dos professores.

O acesso à educação de qualidade, a valorização dos profissionais de educação somados ao respeito à identidade e à diversidade da população que compõe o Recife, constituíram a inversão das prioridades assumidas pelo Governo Municipal contra a desigualdade historicamente construída.

❖ **Educadoras (es) e Educandas (os)**
Constroem a Política de Ensino, a Política de
Ensino Constrói Educadoras (es) e
Educandas (os)

Fotografia 1 – Professoras Maria Ana Paula, Julieta e Estudantes que Compõem a Comissão COM-VIDAS da Escola Municipal Octávio Meira Lins



Acervo da Escola Municipal Octávio de Meira Lins

(...) Está em disputa abrir o lugar para a história da docência, para os saberes do trabalho, para a emergência dos sujeitos, especialmente da infância, adolescência e juventude na sociedade e na escola. Está em disputa político-pedagógica abrir espaços na sala de aula e nos currículos para o direito a nos autoconhecer e os educandos conhecerem sua própria história. Abrir espaço para as memórias e as vivências do tempo, do espaço e das lutas por um digno viver. Saberes que disputam nossa docência e o território dos currículos. (ARROYO, 2008. p.16)

A Palavra Mágica no relato da Professora Arlinda

Inclusão é sair da escola dos diferentes e promover a escola das diferenças
Mantoan

Igor chegou para mim no início do ano, é um cadeirante, com muitas dificuldades motoras, com comprometimento nos membros superiores, não fala, a não ser alguns sons, mas tem um sorriso e um brilho nos olhos que não tem quem não se apaixone... Aprendi que quando lidamos com crianças que têm alguma deficiência, não devemos olhar estas deficiências, mas as suas possibilidades. Olhar as deficiências trava o nosso trabalho, descobrir suas possibilidades no dia a dia, nos leva a superar velhos conceitos que só impedem o nosso crescimento como pessoa, como profissional e, o pior, impedem o crescimento do outro; ou seja, tornamos o nosso aluno mais deficiente do que a própria deficiência que ele possui.

Meu trabalho foi, de início, de observação, procurava integrá-lo em todas as tarefas desenvolvidas em sala e, assim, ia descobrindo as suas potencialidades, dificuldades e capacidades de lidar com determinadas tarefas. Observei que sua dificuldade o impedia de usar lápis, então comecei a usar materiais concretos como, por exemplo, o alfabeto móvel. Não queria que ele ficasse apenas observando as crianças escreverem, então comecei a recortar pedacinhos de papel, tirinhas com respostas de perguntas feitas onde ele poderia escolher as respostas dos exercícios, fazia pareamento de palavra/palavra; palavra/figuras, palavras contidas em frases... Nas aulas de digitação percebi que Igor não tinha problema em digitar, usa o dedo indicador de uma das mãos muito bem, assim, começou a escrever com o computador, quanta surpresa!

Como saber se era capaz de ler? Ele não fala. Comecei a ditar palavras que previamente havia escrito em pedacinhos de papel e pedia que ele apontasse a palavra ditada, qual não foi minha surpresa, acertou a maioria delas... Hoje já consegue ler, o que me deixa muito feliz... Através de seus desenhos, percebo sua compreensão dos assuntos estudados. Tais desenhos e escritos formam o seu portfólio, que me serve de norte para continuar o trabalho.

Hoje digita sites, na internet, que quer visitar e é muito bom em jogos... Então, usamos jogos didáticos de português e matemática, cartelas de digitação de palavras trabalhadas em sala de aula... Mas a escrita parecia, ainda, muito distante. Com os pilotos de quadro velhos, adaptei para lápis comum e aí Igor começou a escrever, mas ainda assim era difícil... Pesquisando descobri lápis apropriados para crianças com dificuldades na motricidade fina, solicitei à direção da escola, que logo atendeu meu pedido. Agora, Igor desenha, pinta como todos os alunos da sala, óbvio que não com tanta precisão, com a letrinha maravilhosa que esperamos, mas com a sua letra, o seu jeito, se fazendo entender.

O que dizer de uma criança que acerta 16 questões numa prova de matemática, de uma criança que gosta de participar das festas, e por não conseguir cantar, aprendeu a fazer gestos com o único bracinho que ainda faz movimentos, que não perde a oportunidade de participar das rodas de histórias, e que faz questão de contá-las usando a minha voz?

O que dizer de uma criança que vai a todos os passeios, que não tem medo de se balançar amarrado ao cinto de segurança, ou de subir em uma gangorra... Será tão deficiente?

Quero sempre ter crianças assim em minha sala de aula, quero aprender com elas, quero dar-lhes oportunidades de se descobrirem junto ao outro, como seres capazes de seguir em frente. Quero ser autora de uma inclusão verdadeira. Sei que dúvidas virão, frustrações, mas elas serão impulsos para novas descobertas... Pesquisar em livros e na internet os problemas de nossos alunos é bom, mas descobrir no dia-a-dia é melhor ainda, aprendemos coisas que não estão nos livros.

Posso dizer que Igor é capaz de ler, interagir e crescer como qualquer criança... Apenas o modo de ser é diferente... Sinto muito orgulho de, neste ano, ter participado de sua vida... É só.

Professora Arlinda Noronha M. da Motta - Escola Municipal Ednaldo Miranda

Esta Política de Ensino vem sendo construída e reconstruída ao longo dos últimos (dez) anos, a muitas mãos, em diferentes momentos: nas unidades de ensino, por professoras (es), que, em sua prática cotidiana, fazem novas leituras do que

deveria conter um currículo para os tempos atuais; nos encontros com coordenadoras (es) pedagógicas (os); na formação das (dos) gestoras (es) da rede, com a convicção de que a participação das (dos) educadoras (res) nessa construção é condição necessária em uma gestão democrática.

Pautada pelos princípios éticos da **solidariedade, liberdade, participação e justiça social**, a proposta pedagógica elaborada em 2002, na forma de uma versão preliminar, Construindo Competências, definia em sua apresentação:

o compromisso com uma educação com qualidade social, baseada na adesão a uma política de inclusão, respeito à diversidade e aos diferentes tempos para aprender; desenvolvendo políticas de igualdade, possibilitando aos alunos a inserção em uma sociedade mais justa e democrática. (p. 2)

Essa versão preliminar analisada e discutida em diferentes contextos orientou a produção de documentos da Secretaria de Educação e possibilitou sua socialização em seminários para trocas de experiências.

Tais momentos possibilitaram também que as (os) professoras (res) manifestassem suas sugestões em relação à proposta, reafirmando seus princípios, mas sugerindo uma definição curricular mínima para cada ano/ciclo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e para a modalidade de EJA, que orientassem o planejamento das atividades escolares, as ações de formação, de coordenação e de escolha de material didático.

Outras preocupações foram sendo colocadas, no decorrer do tempo, relativas às crianças, jovens, adultos e idosos

com deficiência, estudantes das nossas escolas, para os quais era preciso adaptar o currículo levando em conta suas diferenças, seu processo de construção de conhecimento, mas também a inclusão em turmas compatíveis com suas idades e interesses.

Ao mesmo tempo, a implantação de uma política nacional de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração e a publicação de diretrizes e orientações curriculares nacionais sobre a organização da Educação Infantil, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, vieram reforçar a necessidade de revisitar, de complementar o que até agora estava posto em relação à concepção teórico-metodológica e às diretrizes curriculares que orientam a ação das escolas da rede.

Com esse objetivo, outro movimento teve início em 2009/ 2010, através da equipe técnica da Secretaria de Educação, que analisou a versão preliminar do documento

Torna-se fundamental, com essa discussão, permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre currículo: o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa?

(...) Assim, oferecer aos professores e professoras, como aos profissionais de educação em geral, alguns elementos que permitam a reflexão e a discussão de questões que consideramos significativas para o desenvolvimento do currículo em nossas escolas, na perspectiva da promoção de uma educação de qualidade para todos e todas, democrática, relevante do ponto de vista da construção do conhecimento escolar e multiculturalmente orientada.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Indagações sobre Currículo. Brasília: MEC/SEB, 2008.

“Construindo Competências”. Temas foram colocados para debate na forma de questões, como sugere a coleção *Indagações sobre Currículo*, disponibilizada pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC para cada escola dos sistemas de ensino público municipais: para quem, o quê, por que e como ensinar e aprender? De que forma organizar um currículo reconhecendo os diferentes interesses, a diversidade de culturas, as diferenças sociais e, ainda a história cultural e pedagógica de nossas escolas? Que conhecimentos privilegiar numa escola democrática? Como considerar as diferenças para trabalhar contra as desigualdades sociais?

Num primeiro momento, foram propostos debates para serem realizados nas próprias unidades de ensino, com indicações de leituras que pudessem subsidiar os debates – as Diretrizes Curriculares Nacionais recentes, os diferentes documentos produzidos e disponibilizados pelo MEC a todas as instituições educacionais públicas: *Indagações sobre Currículo*, *Ensino Fundamental de Nove Anos*, entre outros.

As devolutivas com o pensamento das (os) educadoras (es) foram sintetizadas e publicadas via portal do professor; discutidas em fóruns de docentes representantes das unidades educacionais; nas Rodas de Planejamento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA; nos encontros pedagógicos de Educação Infantil e da Educação Especial.

Essa metodologia de trabalho tem como justificativa a compreensão de que um texto curricular se compõe dos muitos textos da docência e das crianças, adolescentes, jovens, adultos e

idosos que ensinam e aprendem os diferentes saberes, torna visíveis as práticas significativas e abriga várias formas de pensar e agir, pois acredita que o consenso pode silenciar vozes.

Como ouvir o que pensam os estudantes?

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele (...) (...) onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo.

Hannah Arendt

Em algumas Unidades de Ensino foram colocadas questões aos estudantes – *como gostariam que fosse sua escola, creche, CMEI? O que precisava ser feito para isso? O que gostariam de estudar, pesquisar, discutir?*

Suas respostas também comporiam o documento que estava sendo produzido.

O documento foi submetido, ainda, à avaliação da rede, antes de sua publicação, em fóruns que contaram com a presença de representantes por unidade educacional e num encontro com o grande coletivo de professoras (es), quando se oportunizou uma leitura do texto preliminar.

Fotografia 2 – Projeto Debret e as Crianças, desenvolvido pela professora Dayse Rodrigues Quirino



Acervo da Escola Municipal Bola na Rede

Optou-se por produzir uma série de cadernos, iniciada com o de Fundamentos Teórico Metodológicos visando que o mesmo se constituísse como um dos subsídios a orientar a organização curricular e a elaboração dos projetos políticos pedagógicos em cada unidade de ensino.

Mais do que afirmações e certezas produziram-se indagações, algumas delas respondidas através das discussões desenvolvidas com as (os) professoras (es) e estudantes.

Opiniões distintas, algumas vezes, mas muitas

aproximações, na tentativa de construir uma proposta de educação com qualidade social. Relatos incluídos, memórias do conhecimento tecido na ação cotidiana com as (os) estudantes e demais pessoas que desenvolvem a prática educativa e que também apresentaram respostas para as questões colocadas¹. Todo o processo e o que ele produziu demonstrou a competência com que as (os) educadoras (es) vêm desenvolvendo seu trabalho, refletindo sobre as questões que nele se apresentam, encontrando soluções para as dificuldades, buscando adaptar o conhecimento adquirido na escola e fora dela e também nas formações, para o seu fazer pedagógico.

Do contexto de produção das pesquisas acadêmicas e da produção do conhecimento no campo do currículo, buscou-se, também, fundamentação para o texto que ia sendo produzido, assim como das normas e fundamentos legais consultados.

Mas as indagações permanecem, não se findam nesse caderno, continuam colocadas para serem discutidas coletivamente por todas e todos que se propõem a construir um currículo criando uma rede de saberes para a formação das crianças, jovens e adultos da cidade.

¹ Baseado em Nilda Alves, que discute a noção das redes de conhecimento tecidas por professoras no cotidiano das escolas, assim como a história pedagógica narrada por elas através de suas memórias, em COSTA, Marisa Vorraber. (org.) *A escola tem Futuro?*, 2006, p.77-96.

Educação como direito, direito a que Educação?

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010, p. 61) em seu Artigo 1º, apontam:

o direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado Brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional.

O mesmo documento declara a Educação Básica como

direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (p. 12)

Partindo do princípio que a educação é um direito a ser garantido, nos perguntamos e, em seguida, dirigimos às (aos) educadoras (es) as questões:

Que tipo de educação as (os) educadoras (es) desejam construir?

O que seria uma educação com qualidade social?

Uma carta foi enviada a cada unidade de ensino com o histórico do processo de reelaboração da proposta pedagógica com um convite para que dele fizessem parte as (os) educadoras (es) e demais pessoas envolvidas (na escola e na comunidade) com a formação de seus estudantes. O primeiro momento seria de

discussão e tentativa de responder às indagações que estavam sendo colocadas, orientadas pela prática que até então vinha sendo desenvolvida.

As respostas foram unânimes em ressaltar os aspectos relacionados à formação dos estudantes:

- **A educação com qualidade social** se preocupa com o tipo de identidade que está formando. É a educação que procura a formação para a Cidadania.
- Educação que se preocupa com a formação humana e não com educar para atender às necessidades do mercado.
- Que se preocupa com a formação integral - aprender, ser, conviver, fazer.
- Que leva ao crescimento pessoal, desenvolvendo a potencialidade dos estudantes.
- Que forma indivíduos conscientes de seus direitos e deveres.
- Que se preocupa com as questões sociais e com as condições de vida dos estudantes, favorecendo sua inserção social e profissional.

Elementos muito presentes no discurso das unidades de ensino: educação que estimula a solidariedade, o respeito e a ética. Que forma estudantes conscientes, reflexivos, com senso crítico, cidadãos ativos que constroem a própria história, que colaboram, intervêm na sociedade, participam ativamente das mudanças.

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011

Outros pontos foram bastante citados como definidores da educação com qualidade social que as (os) professoras (es) consideram necessária para as (os) estudantes, como as questões pedagógicas e metodológicas; o reconhecimento da diversidade de culturas, de interesses, e de condições físicas e a atenção às condições de trabalho, desdobrando-se cada um deles em vários aspectos:

Síntese das discussões dos professores em Julho de 2011

Preocupação com questões Pedagógicas e Metodológicas

- Educação com qualidade social é a que garante a aprendizagem dos estudantes.
- Que reconhece o saber dos estudantes e o saber que deve ser construído.
- Que reconhece o estudante como sujeito do seu processo de aprendizagem.
- Que garante o acesso e permanência com sucesso.
- Que planeja e avalia coletivamente.
- Que trabalha com projetos.
- Que trabalha com diferentes linguagens da Arte.
- Que tem professores engajados no processo pedagógico.
- Que estimula a criatividade; a fala; o trabalho em equipe.
- Que tem como foco o desenvolvimento humano, holístico, integral.
- Que favorece a capacidade intelectual e moral da criança.
- Que tem uma prática voltada para a educação democrática.
- Que fornece ferramentas necessárias para interagir na sociedade.
- Que garante o ingresso em universidades públicas.

A educação com qualidade social também está atenta:

- Às necessidades apresentadas na Contemporaneidade.
- À diversidade e à inclusão.
- Ao trabalho com a cultura e aos saberes locais.
- À organização física e à gestão democrática da escola.
- À demanda e aos anseios da comunidade.

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011.

As (os) professoras (es) reafirmam, através das respostas enviadas pelas unidades de ensino, o compromisso com uma educação que valoriza o aprendizado de atitudes e a construção de conceitos para que as (os) estudantes sejam

capazes de solucionar os problemas que se apresentem em sua vida, aprendendo a relacionar-se com o outro e com o ambiente natural do qual fazem parte.

Ressaltam a preocupação em caracterizar a educação como processo que identifica as (os) estudantes enquanto indivíduos que têm identidades e identificações diante da diversidade, como sujeitos plenos que fazem parte de uma comunidade de cultura e têm o direito a ampliar seus conhecimentos construindo novas e significativas aprendizagens, confirmando o que diz o documento *Indagações sobre Currículo*:

(...) uma educação que “*busque a humanização e assegure a aprendizagem. Uma escola que veja o estudante em seu desenvolvimento biopsicossocial, que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura. Desse modo, comprometemo-nos com a construção de um projeto social que não somente ofereça informações, mas que, de fato, construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender, **descaracterizando, finalmente, os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos**”*. (MEC/SEB, 2008, p. 7 **negrito nosso**).

As (os) educadoras (es) comprometem-se, dessa forma, com uma educação que abra espaço aos conhecimentos e referências que os estudantes trazem de seu contexto social e cultural e que os ajude a incorporar os conhecimentos disciplinares e as experiências escolares vividas, ampliando sua

formação espiritual, ética, estética e intelectual. Uma educação que implique, para esses estudantes, a saída da condição de *invisíveis* em que se encontram para se tornarem aqueles que sabem propor, debater, argumentar, decidir, construindo novos significados para o local onde vivem, para os direitos, para os saberes das diferentes culturas.

Ao definirem de quem seria a responsabilidade por essa qualidade de educação, boa parte das respostas aponta as (os) próprias (os) professoras (es) como principais responsáveis. Várias sinalizam, ainda, para a responsabilidade do Estado, da família, da escola e dos estudantes.

Por outro lado, a questão *garantia de maior tempo e espaço claramente definidos em um calendário para o encontro, a troca, o planejamento*, esteve presente em muitas respostas enviadas pelas instituições de ensino e foi também bastante apontada, nos momentos de discussão sobre a proposta pedagógica organizados pela equipe técnica da Secretaria de Educação com coordenadoras (es), gestoras (es), professoras(es). O quadro abaixo da síntese das discussões das (dos) professoras (es) expressa essa preocupação:

Educação com qualidade se preocupa com as condições de trabalho dos Professores

- Professores valorizados profissionalmente e financeiramente.
- Quando existem políticas públicas voltadas para essa valorização.
- **Ampliação dos momentos de planejamento na escola contemplados no calendário escolar** (aspecto bastante citado, presente nas respostas de quase todas as instituições de ensino).
- Materiais pedagógicos para pesquisa.
- Formação continuada (uso de novas mídias, educação inclusiva – Libras e Braile).
- Espaços de qualidade para trabalho com estudantes.

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011.

A reivindicação nos mostra uma identidade de professoras (es) que se constitui na troca de ideias, a cada projeto realizado em parceria, nas boas práticas planejadas em momentos coletivos que precisaram ser conquistados de maneira criativa nas unidades de ensino. Compreende o valor de pensar solidariamente a prática cotidiana e a gestão das escolas, creches e Centros Municipal de Educação Infantil - CMEIs em que atuam. E indica a necessidade do espaço/tempo sistemático de planejamento coletivo das professoras (es), no cotidiano da unidade, como condição para a educação de qualidade que se busca construir.

Miguel Arroyo (2008) aponta para a nova identidade que se forja no coletivo das professoras e professores e que

reivindica tempo e espaço para reflexão, para planejamento das ações e para sua formação.

Compreende-se que uma política de ensino de rede, para sua concretude, necessite desse tempo e desse espaço de reflexão no cotidiano de cada unidade de ensino, como condição para a constituição de uma identidade da rede municipal que tem como referência a escola democrática.

2 Eixos e Princípios da Política de Ensino: Escola Democrática, Diversidade, Cultura e Meio Ambiente e Tecnologia.

❖ Princípios Norteadores da Educação no Recife

A Escola Democrática

Os princípios norteadores desse documento estão fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e nos já indicados princípios norteadores da Proposta Pedagógica de 2002 – versão preliminar.

As Diretrizes Curriculares estão assentadas em Referências Conceituais que destacam:

O ensino deve ser ministrado de acordo com os princípios de:

- I. igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência, e sucesso na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e aos direitos;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
- IX. garantia de padrão de qualidade;
- X. valorização da experiência extra-escolar;
- XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar para a função social desse nível da educação, a *sua centralidade que é o educando*, pessoa em formação na sua essência humana.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica - MEC/2010

direitos são a base da política de ensino desta Rede que pretende estimular e orientar as discussões em cada unidade educativa para a elaboração/revisão de seu Projeto Político Pedagógico. Garantindo, dessa maneira, que seus estudantes nela permaneçam como protagonistas da construção de seus conhecimentos, descobrindo o prazer do estudo, da pesquisa, das atividades culturais e artísticas.

São esses princípios que têm orientado a construção de experiências democráticas de gestão escolar nas unidades de ensino; os fóruns de debate para representação de seus diferentes segmentos nas COMUDE; a realização de discussões efetuadas com as (os) estudantes de todas as escolas da rede visando à elaboração de propostas para o OP Criança.

Com essa mesma preocupação, são reservados espaços no calendário escolar oficial da Secretaria de Educação para que as (os) educadoras (es) possam reelaborar e rediscutir o Projeto Político Pedagógico das instituições educacionais; são incentivados os Conselhos Escolares (e oferecidos momentos de formação aos conselheiros para que os Conselhos se constituam democráticos e atuantes), e até outras formas de colegiado para alunos, pais, professores, funcionários.

As (os) professoras (es), ao definirem a educação que desejam para as (os) estudantes, afirmam “que é preciso uma prática voltada para a educação democrática; que estimule a criatividade, a fala, o trabalho em equipe”. Diferentes ações vêm sendo relatadas e desenvolvidas com esse objetivo no cotidiano das escolas: planejamento coletivo de projetos; consultas na

comunidade onde a unidade escolar está inserida para levantamento de suas características físicas, culturais, políticas, descobrindo narrativas de antigos moradores, artistas locais e outros cidadãos que se tornam mediadores de aprendizagens significativas para as (os) estudantes; ou, ainda, sugerindo intervenções planejadas, nesse espaço, por parte da escola, visando às questões ambientais e sociais que foram detectadas pelas crianças e jovens nessas consultas.

Dessa maneira, algumas escolas começam a se organizar segundo uma nova lógica, compreendendo que ações e projetos que abram possibilidades para o falar, planejar, assumir responsabilidades, reivindicar direitos, representar idéias e sujeitos são vivências que possibilitam a formação para a democracia.

No entanto, volta-se à indagação - *que outras ações podem ser desenvolvidas numa prática voltada para a educação democrática das (dos) nossas (os) estudantes? De que maneira atuar respeitando os direitos de seus atores a espaços de consulta, de decisão e de ação, como efetiva contribuição para a educação na e para a prática democrática?* Como dar visibilidade às suas opiniões e desejos e à sua responsabilidade para tornar cada vez mais vivos e significativos esse lugar que é a escola e esse tempo que é o de aprender?

É preciso uma desconstrução de alguns saberes por parte dos educadores para que ocorra uma educação com qualidade.

É necessário que ocorra um comprometimento com as diversidades (étnico-racial, de gênero, orientação sexual, estética, etc.) não olhando como uma desigualdade social.

Esse modelo de escola deve incluir outras formas de racionalidades, de concepção e de saberes, fazendo parte dos processos de produção do conhecimento.

Nossa escola tem que ser inclusiva, solidária e justa.

Escola Municipal Chico Science

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011

Ao expressarem seu pensamento sobre a educação com qualidade, os educadores e as educadoras da rede apontam, na maioria dos seus depoimentos, para questões que expressam o cuidado com a prática democrática.

De que forma educar para tal prática?

A escola é um espaço político, em que novas formas de democracia podem ser vivenciadas, em que “relações de poder autoritárias, discriminatórias podem se transformar em relações de autoridade partilhada” (Boaventura Santos, 2010, p.270). O autor acrescenta, ainda, a importância de uma articulação entre a democracia representativa e a participativa, alargando o exercício da cidadania para além da prática do voto.

“Nossa escola tem que ser inclusiva, democrática e justa”, dizem os docentes da Escola Municipal Chico Science. “E que ocorra um comprometimento com as diversidades”.

Aprendemos com Paulo Freire sobre escola inclusiva, democrática e justa, em *Pedagogia da Autonomia* (1997, p. 59), quando ressalta o “respeito devido à autonomia e dignidade do ser do educando” e destaca o quanto se afasta da ética a postura de

ironizar, minimizar os saberes dos estudantes, sua curiosidade, sua linguagem, seu gosto estético, a sua natural inquietude e mais, “a postura do professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando”.

Ao participarem do fórum sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Cidade do Recife, professoras (es), estudantes e gestoras (es) expressam sua preocupação com “A escola que Temos”, trocam ideias a respeito da “Escola que Queremos”, sugerem as “Soluções Possíveis” e revelam toda sua capacidade, interesse,

Precisamos de espaços próprios, adequados para a nossa faixa etária (muitas coisas são para as crianças), desde o mobiliário, ventilação, iluminação, até quadras poliesportivas. E que facilitem o acesso à escola para os estudantes idosos.

A merenda também precisa ser adequada (nessa faixa etária dos estudantes são comuns os casos de hipertensão, diabetes...)

Precisamos pensar um horário de distribuição da merenda que seja adequado para alunos que trabalham até um pouco mais tarde.

Em relação à disciplina na escola, devemos pensar que todos são responsáveis pelos jovens, tem os que aprontam, precisamos ajudá-los e tirá-los dessa situação. Ter respeito e cuidados com eles.

É necessário termos representantes por turma, responsáveis no Conselho.

Algumas questões levantadas pelo movimento estudantil no Fórum da EJA

como sujeitos de direitos que sabem expressá-los e que aprendem rapidamente a ocupar com dignidade os novos espaços onde expressar e lutar por esses direitos.

Como cada unidade de ensino pode promover situações de vivência democrática, criar instâncias de participação, acatar propostas alternativas de conceber-se e organizar-se? Quais saberes podem concorrer para isso? Um projeto político pedagógico autônomo pode ser concebido fruto dessas indagações?

Desenho 1 - Estudantes da Escola Municipal do Coque – 3º ano – Ciclo 1



Acervo da Escola Municipal do Coque

Depoimento dos Estudantes da Escola Municipal do Coque – 3º ano – Ciclo 1

Eu queria que a escola tivesse uma quadra de futebol. **Daniel**

Meu sonho é ter um computador na escola. **William**

Eu queria que tivesse muita educação. **André**

Minha escola é ótima, é a melhor para mim. **Edilene**

Eu queria uma escola sem brigas. **Silvana**

A diversidade na escola democrática

**Muleque, Muleque,
Quem te deu esse beijo
assim tão grandão?
Teus cabelos de Pimenta
do reino?
Teu nariz essa coisa
achatada?
Muleque, Muleque, quem
te fez assim?
Eu penso Muleque, que
foi o amor...
Solano Trindade**

A diversidade é uma marca da história da humanidade. Existem muitas diferenças entre as sociedades, e dentro delas, distintos grupos sociais, que atribuem significados próprios às ações que desenvolvem e ao mundo que os rodeia, ou seja, constroem identidades, produzem culturas.

No encontro entre essas sociedades ou entre seus grupos, surgem diferenças que são marcadas como fronteiras, definindo que os indivíduos não são iguais, que têm singularidades próprias ao gênero, à raça e etnia, à religião, especificidades próprias de geração, de orientação sexual, da região onde vivem, da classe social a que pertencem.

Em *Gênero e Diversidade na Escola*, publicação do curso de formação a distância para professoras/es, promovido com a articulação entre diversos ministérios do Governo Brasileiro, instituições internacionais (como o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos) e universidades federais, podemos ler:

O Brasil (...) se por um lado é um país onde seus habitantes compartilham um universo cultural e uma língua, por outro é uma sociedade complexa e caracterizada justamente por uma imensa diversidade interna. E a diversidade brasileira, como dito anteriormente, não se esgota com as sociedades indígenas e as comunidades quilombolas. Os movimentos negros há muito nos lembram que a origem da população de afro-descendentes – com seus universos culturais, sua forma de resistência, suas sabedorias e construções de conhecimentos, sua visão de mundo, organização, lutas, etc. – acaba por definir um universo de referência específico a esses grupos. (2009, p.23)

Ainda de acordo com esse estudo, a construção da identidade negra no Brasil passa a ser “não apenas um mecanismo de reivindicação de direitos e de justiça, mas também uma forma de afirmação de um patrimônio cultural específico”. É preciso, portanto, “reconhecer o devido valor da contribuição dos negros e negras no Brasil para a cultura brasileira e não associar

sua presença somente à escravidão, ao samba, às religiões de origem africana e à capoeira”. (2009, p.23)

Como lidar com a diversidade na escola, na sala de aula?

Na escola democrática, a diversidade presente vem sendo incluída como tema de estudo, para desenvolvimento de novas relações que questionem a discriminação, as relações de opressão e a violência delas decorrentes. É importante perceber a importância de educar as (os) estudantes enquanto pessoas que precisam se posicionar diante das diferenças, não para serem simplesmente reconhecidas, toleradas, mas para compreendê-las como resultado das singularidades dos grupos, direito de cada cidadão e cidadã a novas ideias e valores, a diferentes maneiras de ser e de viver.

Ter como base a realidade da unidade de ensino. O aluno deve ser visto com aptidões e dificuldades diferenciadas. A diversidade não é uma dificuldade, traz um desafio enriquecedor ao processo de ensino e aprendizagem.

Trabalhar o aluno para que cada um seja protagonista da sua história.

A diversidade serve como suporte essencial para o desenvolvimento do indivíduo, começando pelo conhecimento de si mesmo para se abrir em seguida para uma relação com o outro.

Escola Municipal Chico Science

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011

Na consulta às educadoras e educadores da rede (julho de 2011, 55 unidades de ensino participantes) essa preocupação é bem destacada como se pode constatar, nas lâminas a seguir, em suas colocações diante da questão acima apresentada.

Várias respostas referiram-se diretamente à organização do currículo e aos procedimentos metodológicos para trabalhar com o tema diversidade na escola e na sala de aula:

Considerando o Currículo e procedimentos metodológicos

- No currículo e nos planejamentos (nas dimensões do conhecimento, das atitudes e dos valores)
- De forma interdisciplinar, contemplada no PPP
- Investindo nos conteúdos atitudinais (respeito e solidariedade)
- Através de projetos coletivos
- Através de temáticas e das diferentes linguagens
- Como tema transversal
- Desde os primeiros anos escolares, através de recursos como filmes, leituras, dinâmicas, rodas de conversa, palestras, músicas
- De forma lúdica
- Reconhecendo direitos e deveres
- Trabalhando a identidade (cultura, etnia, origem, história)

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011.

Ao considerarem a responsabilidade pela formação para a diversidade, as professoras e os professores destacam:

Considerando a responsabilidade

- Reeducando educadores, pais e comunidade
- Com a participação da família
- Com apoio de psicólogos
- Na formação do professor para uso das tecnologias
- Dando exemplo enquanto educador

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011

Partindo do que foi apontado é interessante destacar que a escola, local de convívio de diferentes culturas, tem a responsabilidade como espaço de formação, e a obrigatoriedade definida por lei, de formar para a valorização da diversidade.

Ao analisarem a responsabilidade de fazer frente à discriminação e de promover a igualdade, as (os) docentes assumem que é sua, mas ao mesmo tempo dizem que essa responsabilidade deve ser estendida aos próprios estudantes, a seus familiares, à comunidade, ao Estado.

Por outro lado, quando afirmam, como na Escola Municipal Chico Science, que “o aluno deve ser visto com aptidões e dificuldades diferenciadas”, trazem a ideia que a inclusão diz respeito a todo tipo de diversidade, passando também pela física e intelectual, o que pode ser articulado com suas sugestões quanto à necessidade de reeducação da comunidade escolar, de formação para professoras (es), da parceria com as famílias, e do próprio exemplo, para fazer frente a essa questão.

Em *Diversidade e Currículo*, Nilma Lino Gomes, citando Elvira Souza Lima, destaca:

a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são diversos também em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas. (...) Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade. (2008, p. 19)

E Gomes (2008, p.17, grifo nosso) coloca indagações

que se tornam presentes ao se organizar um currículo: **“ao analisarmos o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada?”** E acrescenta que “esse desafio atravessa todos os níveis de ensino, desde a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) até a educação superior, incluindo a EJA, e a Educação Especial.”

Alguns programas vêm sendo desenvolvidos na tentativa de oferecer subsídios para o trabalho com a diversidade, procurando atender à necessidade de formação, atestada nos depoimentos das (dos) docentes, e de construir conjuntamente uma prática democrática de inclusão, para identificar as diferenças não apenas como forma de conhecimento das culturas, mas como meio de combater a desigualdade social.

Dentre os programas, o GTERÊ e o GTOS são abordados neste capítulo.

Relações Étnico-Raciais, uma história para ser contada

O debate contemporâneo no campo curricular reconhece a escola como espaço-tempo de luta pela significação da diferença cultural, afinal ela acolhe uma diversidade de possibilidades de leituras sobre ser e estar no mundo. O currículo participa do processo de construção de identidades ajudando a produzir, entre outras, a identidade étnico-racial. Nas escolas, os currículos ao não valorizarem a presença afirmativa do negro na história do Brasil, à medida que o ocultam de nossas memórias, criam para a temática, territórios de exclusão.

No Brasil, os negros, ainda, dispõem de péssimas condições educacionais em todos os níveis de ensino. Uma parte considerável confronta com uma escola que, apesar de ter realizado algumas mudanças, a exclusão e a desigualdade são marcas históricas, que afastam as possibilidades iguais para todos. A prática pedagógica oficial é contrária à formação da auto-estima de crianças, jovens e adultos negros, na perspectiva de silenciá-los enquanto cidadãos. Sejam escolas públicas ou particulares, estejam no centro ou na periferia, nas zonas urbanas ou rurais. Essa violência praticada dentro da escola traz consequências nem sempre visíveis de imediato, tanto para garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana, quanto para o cidadão negro em formação (AQUINO, 2003, p. 5).

Sendo o currículo uma seleção da cultura e a cultura se constituindo como um espaço em que significados se produzem, cabe entender o currículo como uma prática de significação que, se expressando em meio a conflitos e relações de poder, desempenha importante papel na produção da identidade e da diferença. Neste sentido, ao compreendermos a

diversidade como eixo articulador da Proposta Curricular da Rede Municipal e do Projeto Político Pedagógico das Unidades de Ensino, esperamos que as relações que até então, de modo geral, vêm se constituindo de forma assimétrica e desigual possam se tornar mais justas, solidárias e efetivamente democráticas.

- ❖ DE QUE FORMA AS DIVERSIDADES SE MANIFESTAM NO COTIDIANO DAS NOSSAS ESCOLAS MUNICIPAIS?
- ❖ DE QUE FORMA AS DIVERSIDADES SÃO VISTAS PELOS PROFESSORES, PROFESSORAS, ESTUDANTES, GESTORES E OS DEMAIS FUNCIONÁRIOS DA NOSSA REDE?

Um importante passo para o reconhecimento da diversidade na escola e para a efetivação da luta da população negra por reconhecimento foi a aprovação da **lei 10.639/03**. Esta lei altera os artigos 26 e 79 da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, colocando como **obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como a luta dos negros no Brasil e a sua contribuição social, política e econômica na história nacional**. Tais conteúdos devem ser ministrados na educação básica no âmbito de todo o currículo e em especial nas áreas de literatura,

“A educação das relações étnico-raciais pretende produzir e divulgar conhecimentos sobre a população negra e indígena com vistas a construir atitudes e valores de reconhecimento, respeito e valorização destes povos na educação escolar”.

artes e história do Brasil. Esta lei inclui também o *20 de Novembro, Dia da Consciência Negra*, no calendário escolar. Em 2008, avançamos um pouco mais com a aprovação da **lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura dos povos indígenas em toda a educação básica.**

No contexto de nosso município, no âmbito da Secretaria de Educação algumas iniciativas vêm sendo tomadas no sentido de garantir o cumprimento destas leis, tendo sido **criado em 2006, através da portaria 489, o GTERÊ.** A criação deste grupo foi impulsionada, também, pela proposição do Orçamento Participativo Temático - Negros e Negras, em 2004.

- ❖ DE QUE MANEIRA A ESCOLA VEM INCORPORANDO A HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS AFRICANOS, INDÍGENAS E DOS AFRO-BRASILEIROS NO CURRÍCULO E NA POLÍTICA EDUCACIONAL COMO UM TODO?

Com intuito de nortear este trabalho, o MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD tem lançado alguns documentos importantes, além de livros e outras publicações disponibilizadas no site oficial. Dentre estes documentos, destacamos o Parecer 03/2004 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** - que regulamenta a implantação da Lei 10.639/03. Este parecer procura oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, regulamentando políticas de ações afirmativas,

ou seja, políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população negra.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 6).

Essas diretrizes tratam de política curricular e buscam combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente esta população. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial com vistas a interagir na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Apesar deste importante documento não ter como ponto de partida a diversidade étnica dos povos indígenas, compreendemos que os princípios e conceitos nele apresentados podem ser estendidos para estes, assim como para outras etnias. Para dar conta de tal tarefa a escola precisa admitir a existência do racismo e da discriminação no seu cotidiano procurando identificar como eles se manifestam. Embora saibamos que o racismo não tem o seu nascedouro na escola, nela o racismo assume características próprias que interferem na permanência e

no rendimento dos/as estudantes negros/as e de outras etnias como as indígenas.

Temos na nossa Rede exemplos de boas práticas vivenciadas pelas escolas, entre eles podemos destacar os desenvolvidos nas escolas Sítio do Berardo, Municipal do Sancho, Municipal do Jordão, Deputado Edson Cantarelli, Dom Bosco, Abílio Gomes, Vila São Miguel, Córrego da Bica, Professor Manuel Torres, Jardim Mauricéia, entre outros, muitas delas publicadas no Livro **“As escolas do Recife descobrindo-se negras”**.

Fotografia 3 - Crianças no tapete de leitura, manuseando livros com protagonistas negras e negros. Escola Municipal Do Coque. 2010.



Acervo da Escola Municipal do Coque

- ❖ QUAIS QUESTIONAMENTOS PODEM SER LEVADOS PARA A SALA DE AULA, OU PARA OUTROS ESPAÇOS DAS UNIDADES DE ENSINO QUE AJUDEM AS (OS) ESTUDANTES E A

COMUNIDADE ESCOLAR CONSTRUIREM NOVAS ATITUDES E NOVOS VALORES EM RELAÇÃO ÀS DIFERENÇAS?

O olhar para as manifestações do racismo, no interior da escola, que trazem algumas especificidades, ajudam a rever atitudes como:

- A negação da existência do racismo tendo como suporte o mito da democracia racial;
- A não efetivação do direito ao saber, ao conhecimento na medida em que não se ensina sobre a história e cultura de indígenas, africanos e afrobrasileiros;
- A manutenção de estereótipos e preconceitos no que se refere ao negro e ao indígena através de informações distorcidas e da falsa ideia de superioridade do branco e inferioridade desses povos;
- A desvalorização e depreciação das manifestações culturais de matriz indígena e africana, o que inclui as expressões religiosas;
- A negação do corpo negro através do uso constante de apelidos que inferiorizam as suas características como a textura do cabelo, o formato do nariz, a cor da pele, etc.

❖ A PARTIR DESTAS CONSTATAÇÕES QUAL DEVE SER O PAPEL DA ESCOLA?

❖ QUE TIPO DE CURRÍCULO CONSTRUIR PARA VER AS DIVERSIDADES NEGRAS E INDÍGENAS RESPEITADAS E VALORIZADAS?

Estas reflexões devem nos ajudar a identificar atitudes discriminatórias e a veiculação de imagens e informações que perpetuam o racismo e a discriminação, no sentido de elaborar intervenções pedagógicas que informem, construam novos saberes, atitudes e valores capazes de transformar as relações que, até então, vêm sendo tensas e desiguais. Neste sentido, listamos alguns princípios que norteiam a prática dos/as educadores/as, gestores/as, coordenadores/as pedagógicos, ADIs e demais profissionais da educação objetivando a promoção de uma educação das relações étnico-raciais, extraídos das Diretrizes e de nossas observações do cotidiano escolar:

- Desenvolver a consciência política e histórica da diversidade, como forma de possibilitar o diálogo entre os diversos na busca de uma sociedade mais justa, rejeitando a homogeneização reducionista das diversas etnias dos povos indígenas e africanos.
- Fortalecimento de identidades e de direitos, com vistas a desconstruir as imagens negativas relacionadas aos negros e indígenas, possibilitando a construção pelos estudantes de uma auto-imagem positiva, tendo consciência de seus direitos.

- Construir ações educativas de combate ao racismo e à discriminação através da análise crítica da sociedade, tendo o entendimento que as consequências do racismo e da discriminação não atingem apenas os negros e os indígenas, possibilitando a construção de conhecimentos, atitudes e valores.
- Desenvolver práticas educativas de valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, como maneira de ressignificar as formas de organização do espaço escolar e do tempo pedagógico, buscando o conhecimento profundo a respeito das manifestações culturais de matriz indígena e africana, evitando o processo de folclorização das mesmas.
- Possibilitar a troca de experiências e saberes entre a comunidade escolar e grupos do Movimento Negro e indígena, bem como de grupos culturais negros e indígenas da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação da(os) professoras(es), na elaboração de projetos político-pedagógicos e ações que contemplem a diversidade étnico-racial.
- Rejeição a qualquer forma de direcionamento religioso dentro das unidades de ensino, incentivando a pluralidade, a convivência com os diversos. Respeitando a orientação religiosa do estudante e não promovendo atitudes depreciativas no que se refere à religiosidade de matriz africana e indígena.

Esses princípios dizem respeito ao trabalho pedagógico, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais que permeiam todas as etapas e modalidades da Educação Básica, no âmbito de todo o currículo e em especial nas disciplinas de história, literatura e artes como expõem as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Nesse cenário, entender e promover educação antirracista implica uma imersão na nossa historicidade, repensando o currículo, sua formulação e implantação, como nos afirma a Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no parecer: “Não se trata simplesmente de incluir os negros e integrá-los numa sociedade que secularmente os exclui e desqualifica, mas oferecer uma educação que lhes permita assumir-se como cidadãos autônomos, críticos e participativos. É a indicação”. (BRASIL, 2006, p. 25).

Orientação Sexual na Escola: desejos, comportamentos e identidades sexuais

Educação sexual – Um Conhecimento Necessário

Historicamente diferentes olhares foram produzidos a respeito da pertinência da implantação da educação sexual nas escolas brasileiras.

De um lado, a educação sexual era considerada como importante para formação da criança e adolescente, já que poderia permitir a produção de uma visão positiva em relação à

sexualidade. De outro lado, a sua pertinência era questionada a partir da possibilidade de ser utilizada como um veículo apregoador de atitudes repressivas em relação ao sexo, inculcando nos jovens atitudes e conhecimentos eleitos como adequados por alguns para o estabelecimento dos vínculos afetivos.

É interessante ressaltar que, embora não houvesse propriamente uma lei proibindo a implantação da educação sexual nas escolas, também, por outro lado, não havia a sua permissão legal. O que se produziu foi um “silêncio ameaçador” instalado a partir da repressão de 1968 que provocou certa paralisação nos administradores escolares, esvaziando qualquer possibilidade de implantação de algum programa de educação sexual. (NOVENA, 2004)

No estado de Pernambuco isso não foi diferente. Somente em 1987, esse silêncio em relação à sexualidade na escola foi rompido com a implantação e desenvolvimento de um programa de educação sexual nas escolas.

Acompanhando o contexto nacional de criação de políticas e ações afirmativas, em 1994 a Secretaria de Educação do Recife inicia o processo de formação de equipe para futura composição do GTOS (Grupo de Trabalho em Orientação Sexual).

Incluir na política de ensino da cidade do Recife uma fundamentação teórica para a aplicação de práticas pedagógicas a respeito da educação sexual traduz o entendimento do quanto é importante uma atenção especial a esta temática. Nesta proposta a sexualidade é considerada um dos temas mais inquietantes do

universo escolar e é concebida, não somente a partir da dimensão do sexo com caráter puramente biológico, fisiológico e anatômico, mas também a partir de sua dinâmica social e cultural. Isso porque, em função dessas dinâmicas se instalam constantemente sentidos, valores, normas, interditos e permissões, fazendo-se necessário que se considere a sexualidade como um todo, ou seja, como um fenômeno global que envolve a nossa existência, capturando e produzindo diferentes subjetividades que dão sentidos inesperados e ignorados a gestos, palavras, afetos e atividades sociais (NOVENA, 2004, p. 17).

Não há como ignorar o poder que a sexualidade exerce em todos os vieses sociais e culturais que permeiam a humanidade. Neste aspecto a escola vem desenvolvendo reflexões com um olhar científico o que possibilita a inclusão responsável deste tema responsabilmente em seu cotidiano.

Assim temas como sexualidade infantil, relações familiares, relações de gênero, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, relações sexuais, violência doméstica, diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, abuso e exploração sexual e outros pedagogizados, que têm consonância com a sociedade precisam ser pedagogizados pela escola.

A partir disso a comunidade escolar terá condições de compreender o que vive cotidianamente, diferenciando o que lhe é apresentado de forma massificada, de modo que assim possa selecionar elementos capazes de viabilizar uma vivência satisfatória da própria sexualidade, tornando cada indivíduo sujeito de suas escolhas e de sua cidadania.

Ao compreender que a sexualidade em sua inerência também consolida o ser humano ao longo da vida, é possível que uma educação sexual vivenciada na escola possa:

Contribuir para a melhoria da autoestima; ajudar a repensar valores e preconceitos; contribuir para a formação das crianças e dos jovens, contribuir para um bom desenvolvimento sexual; integrar a criança ou o jovem ao grupo, o que é muito importante para as suas relações sociais presentes e futuras; ajudar a aceitação do outro e suas diferenças; contribuir para fazer com que os alunos sejam cidadãos mais conscientes. (Ribeiro, 2008).

A escola é um lugar privilegiado para o trabalho com educação sexual, visto ser o espaço onde os/as estudantes passam maior tempo da sua vida e também se configura em local essencial para educação formal, além disso, cabe à escola proporcionar uma educação inclusiva, não discriminatória e não sexista, possibilitando ao/a estudante evoluir em sua condição humana.

No cotidiano escolar, situações sobre o tema são constantes e muitos discursos das/os profissionais em educação apontam para dificuldades em lidar pedagogicamente com a temática (Novena, 2004).

“Eu não sei... não tenho segurança de conversar sobre sexo com os alunos...”

Fala bastante comum entre educadores.

Vale salientar que as dificuldades de lidar com a sexualidade surgem nos seus mais variados aspectos, são dezenas de depoimentos que traduzem as dificuldades de lidar

com as questões da sexualidade que aparecem em seus mais diversos aspectos, seja com a criança da educação infantil, seja com a (o) estudante travesti que deseja ser chamada (o) pelo seu nome social. Como trabalhar com a orientação sexual na escola, respeitando as diferenças culturais, religiosas e geracionais delineadas na comunidade escolar?

Corroborando com os Parâmetros Curriculares Nacionais, (Brasil, 1998) o GTOS (2003) descreveu algumas referências que devem compor a formação do/da professor/a no trato da sexualidade na escola:

- a) Formação calcada num aprofundamento teórico que envolva as áreas de educação, sociologia, história, antropologia, psicologia, psicanálise e outras considerando as características multidisciplinares do tema.
- b) É necessário que os/as professores/as entrem e contato com suas próprias dificuldades diante do tema, que possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam a sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus.
- c) É preciso que a (o) profissional desconstrua concepções preconceituosas e discriminatórias para que as intervenções ocorram com um diálogo que enriqueça e, acima de tudo, esclareça a (o) estudante em suas dúvidas e ansiedades.

- d) A partir das referências anteriormente citadas, os/as professores/as devem se preparar para intervenção pedagógica com os/as estudantes através de metodologias participativas, que envolvam a aplicação de dinâmicas grupais, técnicas de sensibilização e de facilitação de debates.

O que as (os) estudantes mostram no dia-a-dia? Quais seus interesses? De que forma manifestam sua sexualidade? Existe em nós, educadoras (es), a percepção do entorno? Estamos “educando” baseadas (os) em premissas pessoais ou no que a sociedade tem demandado? São indagações que subscrevem anseios verdadeiros diante das barreiras com que as equipes escolares se deparam e que não conseguem apropriar-se por completo. Mesmo diante da compreensão de que a sexualidade é inerente ao ser humano e seus desejos e sensações aumentem a cada momento, as queixas a respeito da precocidade sexual das crianças são muito presentes nos relatos das (dos) professoras (es). Não esqueçamos que a educação familiar, muito além dessa inerência, é fator preponderante para as escolhas e vivências da criança/pessoa. A escola, a instituição religiosa, os grupos diversos e a mídia são essenciais para a formação da pessoa, contribuindo para a inserção cultural e de conhecimentos. A escola, em sua demanda pedagógica, deve valorizar essas influências, estimulando o conhecimento e a crítica do que a (o) estudante percebe no mundo, o que é um desafio para práticas educativas que visem pactuar com o verdadeiro sentido de

cidadania.

A educação sexual, em qualquer nível, deve se caracterizar pela continuidade, “devido ao bombardeamento midiático recebido por crianças e jovens e às situações constantes de exclusão social decorrentes do sexismo e da homofobia (FURLANI 2009, p. 68)”.

A autora acrescenta que a subjetivação da sexualidade, nessa dinâmica de mudança comportamental, “está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero” (FURLANI 2009, p. 68)”. Como a geracional, de religião, de etnia e raça e de classe.

Estas categorias devem integrar o currículo escolar, com momentos específicos de discussão, através de rodas de diálogos, debates, reflexões com vídeodebate, oficinas, cartazes, murais, palestras, atividades escolares e outros que possam esclarecer as turmas/classes de seus direitos e deveres na área da sexualidade, inserindo-se nos espaços formais da matriz e do currículo escolar.

As temáticas devem constar no currículo da educação sexual tendo como foco o respeito à diferença e o reconhecimento da diversidade. Além disso, devem provocar o olhar sobre a promoção da saúde, a prevenção do abuso sexual e gravidez não planejada, despertando desde cedo para os cuidados corporais e relacionais importantes para uma construção plena do sujeito (GTOS, 2009).

Uma educação voltada para a valorização do ser humano requer aprofundamento nas várias áreas da existência, exigindo na contemporaneidade, a apropriação da temática por parte das pessoas envolvidas na tarefa pedagógica, uma vez que os direitos sexuais são para todas (os), conforme a “Declaração dos Direitos Sexuais”, elaborada no 13º Congresso Mundial de Sexologia, ocorrido em Valencia (Espanha, 1997) e aprovada pela Assembleia Geral da Associação Mundial de Sexologia (WAS-World Association for Sexology), no 14º Congresso Mundial de Sexologia (Hong Kong, República Popular da China-1999).

Compreende-se os direitos sexuais como direitos humanos universais. São eles:

- 1 - Direito à liberdade sexual
- 2 - Direito à autonomia sexual, à integridade sexual e à segurança do corpo sexual
- 3 - O direito à privacidade sexual
- 4 - O direito à justiça (equidade) sexual
- 5 - O direito ao prazer sexual
- 6 - O direito à expressão sexual emocional
- 7 - O direito à livre parceria sexual
- 8 - O direito a fazer escolhas reprodutivas livres e responsáveis
- 9 - O direito a informações baseadas na investigação científica
- 10 - O direito à educação sexual integral
- 11 - O direito à atenção à saúde sexual

Desta forma o GTOS recomenda, em consonância com esta política de ensino, a realização de um programa de trabalho por etapas e modalidades de ensino que busca atender o perfil dos/das estudantes da rede municipal de ensino, a partir de três eixos temáticos, que compreendem:

- 1) Corpo
- 2) Diversidade Sexual

3) Justiça de Gênero

O Grupo de Trabalho em Orientação Sexual (GTOS) da rede municipal de ensino busca estimular a educação para cidadania, através do rompimento com a lógica de uma escola fragmentada e visa atender demandas e compromissos educativos e éticos, pautados no respeito à integridade da pessoa.

Através de ações educativas nas escolas, o GTOS propõe trabalhos que possam contribuir para a compreensão e reflexão sobre a sexualidade humana junto à comunidade escolar com vistas à construção de uma vida sexual saudável, prazerosa e responsável, distanciada de preconceitos, mitos, tabus e intolerância. Assim, a apropriação dos conhecimentos sistematizados, acerca das temáticas que envolvem a sexualidade fortalece a pessoa, diante de vivências afetivas, favorecendo a prevenção à saúde física e mental. Aliando-se a todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica, o GTOS atende a toda comunidade escolar, por meio de palestras, oficinas, eventos, encontros pedagógicos, seminários, conferências e cursos que constituem a formação continuada.

O trabalho de educação/orientação sexual proposto pelo GTOS fundamenta-se em uma “concepção ampliada e contemporânea da sexualidade e defende a ideia de que a sexualidade vai além dos aspectos biológicos, tradicionalmente referidos no currículo na área de ciências que se limitava ao corpo humano enquanto aparelho reprodutor”. (OLIVEIRA, 2002)

O GTOS propõe um trabalho que contemple as necessidades de cada escola, a partir de suas próprias demandas,

garantindo suas autonomias e que estão apontadas nos projetos políticos pedagógicos. Cada unidade de ensino define suas prioridades dentro da temática e passa a ser executora de suas ações.

Etapas e Modalidades de Ensino: Saberes, comportamentos e identidades sexuais na escola

A educação sexual deverá estar presente em todas as etapas e modalidades de ensino da rede municipal, que em sua atual estrutura compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Educação Especial.

A inserção dos conteúdos e da formação para uma educação não-sexista, anti-racista, não-homofóbica, não-lesbofóbica, não-transfóbica e laica deverá ocorrer com um olhar atento de educadoras/es para as diferenças, compreendendo que é “possível questionar todas as certezas” (Louro, 2003, pg. 42), assumindo riscos que venham desestabilizar crenças do passado e admitindo que transformações podem ocorrer lentamente, sendo um exercício de revisitações. Nesse sentido a construção de projetos político-pedagógicos na escola pode estar aberta a novas ideias, novos planejamentos e revisões, expandindo objetivos que não estão sendo alcançados.

Justiça de Gênero na Escola

Fotografia 4 - João Pessoa – 2011



Foto de Alfio Mascaro. Acervo pessoal.

Fotografia 5 – Escola Municipal Octávio Meira Lins. Estudantes: Artur, Yasmim, Shirley, Jéssica, Eduardo, Marcia, Adriana e Cíntia. Acervo da Escola Municipal Octávio Meira Lins



É salutar compreender os novos paradigmas das conquistas feministas em relação à equidade. As mulheres têm projetado perspectivas profissionais, financeiras, políticas, de bens materiais e de consumo, em busca de melhoria da qualidade de vida. Mas o que seria igualdade, tratamento igualitário ou justo?

Ao longo dos séculos XIX e XX, pelo menos duas repostas foram construídas pelos sujeitos políticos, entre eles as feministas. A primeira, de feição liberal, foca e privilegia a igualdade de condições para a livre competição dos indivíduos. Dito de outro modo trata-se do que se conhece por *igualdade de oportunidades*. Uma segunda resposta orienta-se pela busca da justiça na satisfação das necessidades e dos direitos de cada um,

não importando quão desiguais sejam no início de um processo, mas, sim, que, no horizonte utópico, seja reduzida ou eliminada toda a desigualdade entre todas e todos. Herdeiras dessa tradição são as ideias de justiça social, e, mais recentes, as de justiça de gênero, justiça econômica e justiça ambiental, trazidas ao debate por diferentes correntes de pensamento dos movimentos sociais.

O trabalho de Orientação Sexual na escola tem como um dos eixos as “relações de gênero” que perpassa as diversas ações e os diversos componentes do currículo escolar, com a perspectiva da equidade e da justiça de gênero, onde as diferenças entre meninas e meninos não representem desigualdades e muito menos violência.

A banalização dos corpos e da violência praticada contra a mulher e a intolerância à diversidade sexual são constantes na nossa sociedade e reveladas nas desigualdades sociais e culturais reinantes. Os indivíduos carecem de informações que estimulem o respeito e reconhecimento da (o) outra (o) nas diversas situações do cotidiano, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de novas perspectivas educacionais pessoais.

Os direitos humanos no Brasil ainda estão distantes de serem devidamente respeitados, especialmente no tocante aos direitos das mulheres, a sua integridade e dignidade tem sido violada em todas as classes sociais. “O machismo não tem classe social”, como diz a promotora de justiça Luiza Eluf em seu artigo “matam-se mulheres feito moscas no Brasil”. (ISTO É, jul. 2010)

Neste sentido é urgente o enfrentamento destas questões. Além de denúncias e punições no tocante à violência contra a mulher, é preciso investir em trabalho preventivo na formação continuada sobre os direitos humanos; direitos sexuais e reprodutivos; fortalecimento nas relações de gênero, dentre outros aspectos. O direito à informação, o acesso às políticas públicas que garantam a socialização de conhecimentos sobre gênero e sexualidade são uma demanda da contemporaneidade.

As (os) professoras (es) da rede vêm sinalizando a necessidade de formação continuada que aborde essa questão, como foi visto em seus depoimentos a respeito de como trabalhar com a diversidade, quando sugerem *Gênero e Diversidade Sexual* como temas culturais a serem incluídos na organização do currículo para a educação das (dos) estudantes em todos os ciclos de vida.

Como bem diz Auad (2006), a escola só será uma instituição comprometida com o fomento da solidariedade e desenvolvimento da dignidade quando estiver comprometida com o término das desigualdades entre o masculino e o feminino. E daí ela sugere uma política de co-educação, ou seja, questionar, desnaturalizar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino.

Desde a infância, meninas e meninos são educadas (os) dentro de rígidos padrões de comportamentos estereotipados como “masculino” e “feminino”, tais como “menino não chora, brinca de bola e de carrinho”, “menina é quietinha, e só brinca de boneca e panelinha”. Trata-se de uma construção social e cultural

que pode e deve ser desconstruída e reconstruída.

Ao longo do trabalho de educação sexual realizado nas escolas municipais do Recife, percebe-se a importância de ampliar e aprofundar o debate, desde a educação infantil, para que em parceria com família e a escola se possa vislumbrar relações mais justas e igualitárias entre todas e todos que constituem a sociedade.

“Mudei na forma de me relacionar com as pessoas, principalmente com as meninas, com mais cuidado, mais amizade, mais carinho. Passei a usar sempre camisinha”.

Depoimento de estudante

Meio Ambiente e Educação: Construindo a Cidadania Ambiental e Planetária

“Educar-se é impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana”

Francisco Gutiérrez

Caminhando pelo conceito da integralidade, é necessário refletir sobre o que é relevante existir num currículo escolar em que, além das questões referentes à diversidade, cultura, convivência e valores, há a presença da perspectiva ecológica.

A Política Nacional de Educação Ambiental está há mais de 10 anos em vigor, tem relevante importância, e no seu 2º artigo, defende que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. A definição de Carvalho (2004, p.163), de Educação Ambiental é que:

Do ponto de vista de sua dimensão político pedagógica, a EA poderia ser definida, lato sensu, como uma educação crítica voltada para a cidadania. Uma cidadania expandida, que inclui como objeto de direitos a integridade dos bens naturais não renováveis, o caráter público e igualdade na gestão daqueles bens naturais dos quais depende a existência humana. Nesse sentido, uma EA crítica deveria fornecer os elementos para a formação de um sujeito capaz tanto de identificar a dimensão conflituosa das relações sociais que se expressam em torno da questão ambiental quanto de posicionar-se diante desta.

O mundo natural ainda é pouco conhecido para a ciência, por mais que pensemos que estamos avançados em algumas áreas do conhecimento, temos ainda muito a saber da natureza, para ensinar sobre ela e fazer o possível para poder protegê-la. Para dimensionar a emergência da questão ambiental, consideramos que o conhecimento científico identificou até agora cerca de **1.8 milhões** de espécies, uma pequena fração do total estimado entre **10 a 30 milhões**. Há também a preocupação com a perda de biodiversidade, com dados que descrevem que, só nas florestas úmidas, é de aproximadamente **6 mil espécies por ano, ou cerca de 17 espécies por dia**. (WILSON, 2002).

A Educação é o instrumento mais importante no processo de mudanças para os novos paradigmas ambientais e de cidadania que a civilização humana precisa adotar. Nesse sentido, uma prática educativa em que a Educação Ambiental esteja sendo sedimentada, deve ser uma prática participativa, uma ação ampla, em que educadoras (es), estudantes e comunidade escolar se envolvam no processo. Em que o tempo destinado seja pensado, planejado e repensado para a concretização do desejado. Gadotti (2001/2002, p. 11) chama nossa atenção para a necessidade de construção desse outro olhar,

(...) precisamos de uma “Pedagogia da Terra”, uma pedagogia apropriada a esse momento de reconstrução paradigmática, apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz. (...) Formar para a compreensão: é necessário formar para a ética do gênero humano, não para a ética instrumental e utilitária do mercado. No mesmo sentido, é necessário educar para se comunicar, não comunicar para explorar, para tirar proveito do outro, mas para compreendê-lo melhor. A Pedagogia da Terra funda-se nesse novo

paradigma ético e em uma nova inteligência do mundo. Inteligente não é aquele que sabe resolver problemas (inteligência instrumental), mas aquele que tem um projeto de vida solidário, porque a solidariedade não é hoje apenas um valor, e sim condição de sobrevivência de todos.

Debates recentes, inclusive o Seminário Internacional de Educação Integral, em SP, Novembro/11, apontam, como cita Maria do Carmo de Carvalho, que “atualmente existe uma pressão social para recompor o sujeito. Não há sentido em continuarmos com uma educação que valoriza apenas os aprendizados cognitivo e intelectual. Nas políticas públicas, precisamos de uma atenção integral ao cidadão e seu território”. Para ela e outros autores, neste século XXI, a educação deve centralizar ações com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais, melhorar a sustentabilidade ambiental do planeta e promover o exercício de valores.

Desenho 2 - Escola Municipal Antônio Heráclito. Estudante: Rayane. 2009.



Acervo da Escola Municipal Antônio Heráclito

Portanto, a temática ecológica, difundida na década de 60 ampliou-se, contemplando hoje, a dimensão educacional como um de seus fortes pilares. Além da Educação Ambiental que, até a década de 90, procurou articular várias disciplinas na perspectiva da preservação, há hoje o conceito da Ecopedagogia, fundamentado em teóricos como Morin, Gadotti, Boff e outros. Este conceito está diretamente relacionado à prática pedagógica da escola cidadã, tendo sua base na Carta da Terra. Como descreve Padilha:

Juntar os princípios da Carta da Terra e do Movimento pela Ecopedagogia ou, pelo menos, tentar organizá-los processualmente é tarefa fundamental de todos (as) aqueles (as) que buscam analisar e refletir sobre quais são as possibilidades, no atual contexto de globalização, da educação e, por conseguinte, dos próprios currículos das escolas e de todas as instituições educacionais que procuram contribuir para a formação humana voltada à emancipação das pessoas. (2004, p.91)

A Carta da Terra é uma declaração de princípios éticos fundamentais para a construção, no século XXI, de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica. Ela procura inspirar os povos a criar um novo sentido de interdependência, questionando o conceito vigente de globalização e procurando favorecer uma noção de responsabilidade compartilhada sobre as diversas formas de vida na Terra. É uma visão de esperança e um chamado à ação, que reflete sobre o local e ao mesmo tempo, sobre o universal. Oferece novas referências, inclusivas e integralmente éticas para guiar a transição para um futuro diferente do que está construído historicamente. Ela referenda *que as necessidades emergentes de proteção ecológica, erradicação*

da pobreza, desenvolvimento econômico equitativo, respeito aos direitos humanos, democracia e paz são interdependentes e indivisíveis. Este documento é resultado de uma década de diálogo intercultural, em torno de objetivos comuns e valores compartilhados. O projeto teve início como uma iniciativa das Nações Unidas, mas se desenvolveu e finalizou como uma iniciativa global da sociedade civil e em 2000 a *Comissão da Carta da Terra*, uma entidade internacional independente, concluiu e divulgou o documento como a *Carta dos Povos*. Seu texto diz, no preâmbulo:

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro reserva, ao mesmo tempo, grande perigo e grande esperança. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos nos juntar para gerar uma sociedade sustentável global fundada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade de vida e com as futuras gerações. (p 44)

E continua:

A escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. São necessárias mudanças fundamentais em nossos valores, instituições e modos de vida. Devemos entender que, quando as necessidades básicas forem supridas, o desenvolvimento humano será primariamente voltado a ser mais e não a ter mais. Temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos

no meio ambiente. O surgimento de uma sociedade civil global está criando novas oportunidades para construir um mundo democrático e humano. Nossos desafios ambientais, econômicos, políticos, sociais e espirituais estão interligados e juntos podemos forjar soluções inclusivas. (p 45)

A Carta da Terra baseia-se em 5 eixos, gerando ao todo 16 princípios gerais, que desdobram-se em sessenta e um princípios de suporte e uma conclusão (não apresentados neste documento), mas que devem ser objeto de discussão, pesquisa e vivência prática nas unidades educacionais, a partir da reflexão da equipe gestora e pedagógica.

Eixos e Princípios Gerais da Carta da Terra

I. RESPEITAR E CUIDAR DA COMUNIDADE DE VIDA (Respeitar a Terra e a vida em toda sua diversidade/ Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor / Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas / Assegurar a generosidade e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações).

II. INTEGRIDADE ECOLÓGICA (Proteger e restaurar a integridade dos sistemas ecológicos da Terra, com especial atenção à diversidade biológica e aos processos naturais que sustentam a vida / Prevenir o dano ao ambiente como o melhor método de proteção ambiental e, quando o conhecimento for limitado, assumir uma postura de precaução / Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário / Avançar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover o intercâmbio aberto e aplicação ampla do conhecimento adquirido).

III. JUSTIÇA SOCIAL E ECONÔMICA (Erradicar a pobreza como um imperativo ético, social e ambiental. / Garantir que as atividades e instituições econômicas em todos os níveis

promovam o desenvolvimento humano de forma equitativa e sustentável / Afirmar a igualdade e a equidade dos gêneros como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável e assegurar o acesso universal à educação, assistência de saúde e às oportunidades econômicas / Defender, sem discriminação, os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, com especial atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias).

IV. DEMOCRACIA, NÃO-VIOLÊNCIA E PAZ (Fortalecer as instituições democráticas em todos os níveis e prover transparência e responsabilização no exercício do governo, participação inclusiva na tomada de decisões e acesso à justiça / Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável / Tratar todos os seres vivos com respeito e consideração / Promover uma cultura de tolerância, não-violência e paz).

Nesta via, os autores Gutiérrez e Prado, que desenvolveram a pedido da UNESCO, o Guia da Escola Cidadã sobre ecopedagogia, defendem que:

O ambiental pode ser um dos eixos articuladores de um novo pacto cidadão, porque a qualidade de vida e as mudanças na natureza afetam a vida cotidiana e a segurança planetária; porque o ambiental pode fazer com que o global acesse ao que é local de maneira que cada comunidade equipada com direitos e obrigações constitua uma nova ordem social para com o planeta; porque nos vincula com a natureza como sociedade e abre caminho para a solidariedade intergeracional (1999, p.18).

A Rede Municipal de Ensino do Recife tem vários projetos, trabalhos e ações relevantes em relação à questão ambiental. As escolas do Anos Finais do Ensino Fundamental, através das COM-VIDAS – Comissões de Meio Ambiente e

Qualidade de Vida – construíram a **Agenda 21 Escolar**, na qual foram eleitas prioridades de ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida do ambiente escolar e da comunidade. Já existe um documento que sistematiza todo esse movimento, que precisa ser consolidado e ampliado para todas as unidades educacionais. Importante também é que todas as unidades de ensino se apropriem deste material, conhecendo o que outras comunidades elegeram como prioridades, criando novas perspectivas de ação para que sejam ampliadas potencialmente.

Desenho 3 – Escola Municipal Pastor Paulo Leivas Macalão. 2009.



Acervo da Escola Municipal Pastor Paulo Leivas Macalão. Produção do estudante Wallace.

Escola Ambiental Águas do Capibaribe: uma experiência de educação ambiental vivenciada nas águas do Capibaribe.

Como descrito, a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife tem como princípio uma vinculação estreita entre os processos educativos e a realidade vivida, numa perspectiva integradora das relações sociedade-natureza. É nesse contexto, que surge a Escola Ambiental Águas do Capibaribe - EAAC, que tem como sala de aula flutuante a embarcação Águas do Capibaribe.

Fotografia 6 – Escola Ambiental Águas do Capibaribe, setembro de 2009.



Acervo da Escola Ambiental Águas do Capibaribe. Foto de Mônica Coelho.

Foi concebida com o objetivo maior de promover às (aos) educadoras (es), educandas (os) e visitantes, em suas incursões pedagógicas, uma (re) leitura do ecossistema aquático, componente principal da paisagem natural recifense, valorizando vivências e convivências das comunidades locais. A partir da percepção crítica das paisagens, os participantes fazem uma reflexão no sentido de buscar alternativas para mudanças na espacialidade, exercitando o desenvolvimento da cidadania ambiental e planetária.

A Escola Ambiental Águas do Capibaribe desenvolve as atividades pedagógicas vivenciadas numa visão interdisciplinar e contextualizada, buscando a sensibilização dos envolvidos no processo, sinalizando para uma transformação no viver e fazer em relação aos problemas socioambientais da cidade do Recife, objetivando:

- 1) Promover Educação Ambiental formal e informal;
- 2) Reconhecer a importância ecológica, histórica e cultural das águas;
- 3) Identificar as águas como elemento que favoreça atividades de subsistência para as comunidades tradicionais locais;
- 4) Incentivar a observação, a reflexão e ações interventivas;
- 5) Facilitar o processo de formação continuada dos educadores e demais profissionais afins;

- 6) Contribuir com estudos e pesquisas.
- 7) Participar dos comitês de bacia e de suas ações, junto com a sociedade civil organizada para a revitalização dos rios que banham a cidade do Recife

A Escola Ambiental Águas do Capibaribe se inscreve no esforço indicado pela legislação na construção de uma vinculação estreita entre educação escolar e cidadania ambiental, objetiva uma proposta de Educação Ambiental vivenciada na Rede Municipal de Ensino, a partir do resgate das experiências com as águas urbanas, articulando-as com as diversas unidades ambientais da cidade, tendo as águas como fio condutor do processo educativo.

A prática pedagógica é realizada nas duas aulas de campo (de estuários), que acontecem diariamente nos baixos estuários dos rios Capibaribe, Tejipió / Jequiá, Jordão e Pina. O desejo maior do conhecimento ao entendimento sobre as condições socioambientais e histórico-culturais da cidade dependem também do ritmo da natureza, como diz o mestre Paulinho da Viola, “não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar, é ele quem me carrega como se fosse levar”. Trabalhamos ao sabor das marés, dos ventos, das chuvas, levando-se em conta a tábua de marés, volume de chuvas e velocidade dos ventos. A prática pedagógica de cunho interdisciplinar e transversal transcende o espaço físico da sala de aula, estimulando a contextualização de forma crítica e reflexiva, a partir de estratégias que facilitam e estimulam a observação e percepção do grupo (estudantes e educadoras (es) da rede, ou

participantes de outras secretarias, instituições ou sociedade civil organizada).

A Escola Ambiental Águas do Capibaribe já faz parte da paisagem e do cotidiano de pescadores e pescadeiras, o que é percebido através de acenos e da exposição do pescado, fruto do trabalho, sendo refletidos como componente didático durante as aulas. Durante a incursão pedagógica o participante constrói um novo olhar para a cidade, (re) descobrindo valores, fortalecendo sua identidade cidadã ambiental e planetária. Isto é possível graças à dinâmica facilitadora das aulas, onde se vivencia os três eixos da educação ambiental: observar, refletir e agir. É necessário, ecologizar a cultura e a ciência para que a sociedade se torne ambientalmente responsável e consciente das suas ações, respeitando os limites físicos de seus territórios e conservando-os para as presentes e futuras gerações.

O Desafio de Lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola

Na sociedade contemporânea, as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – vêm ocupando um espaço cada vez mais relevante e sua inserção na educação formal torna-se imprescindível para qualquer política de desenvolvimento social. Para tanto, a escola pública vem buscando inserir as TIC como instrumento de apoio à aprendizagem, já que crianças, jovens e adultos em seu cotidiano são seduzidos pelo potencial de interação e socialização dessas tecnologias. Existe um entendimento social de que a escola pública seja cada vez mais atraente, dinâmica e instigante, no processo de formação dos estudantes.

A Política de Tecnologia na Educação e Cidadania da Secretaria de Educação está pautada nos princípios éticos de solidariedade, liberdade, participação e justiça social, bem como nos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que se traduzem, no âmbito educacional, por meio da democratização das relações sociais vividas nas escolas, contribuindo para a compreensão que a educação com qualidade social é direito de todos que vivem e convivem na cidade.

O principal objetivo da Política de Tecnologia na Educação da Rede Municipal de Ensino do Recife - RMER é contribuir no atendimento às demandas sociais por uma formação de qualidade tendo como princípio a tecnologia a serviço da construção e socialização do conhecimento e do exercício da

cidadania. Busca-se com isso o desenvolvimento do senso crítico, a criatividade, o trabalho colaborativo e a autoria dos estudantes.

Em 2001 foi implementado o Programa Municipal de Tecnologia na Educação - PMTE propondo-se a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, fazendo uso das tecnologias da informação e da comunicação de forma ampla e integrada, para transformar o espaço educacional em um ambiente propício à investigação, à análise e à produção de conhecimento, visando à formação do cidadão atualizado, produtivo, crítico e consciente.

Com a criação da Diretoria Geral de Tecnologia na Educação e Cidadania em 2005, as ações do PMTE passaram a constituir a política de tecnologia na educação da Secretaria de Educação, que materializadas por meio das Unidades de Tecnologias na Educação e Cidadania – UTEC, fixas e móveis (Escolas Itinerantes de Informática) são responsáveis pela formação continuada, acesso a internet e a oferta de cursos, acompanhamento escolar, incentivo e apoio ao desenvolvimento de projetos educacionais com o uso das TIC.

Assim, a Política de Tecnologia na Educação tem como objetivos:

- consolidar o processo de universalização do uso e da exploração dos recursos tecnológicos, associados a um programa de formação específico da área de Tecnologia na Educação, presencial e/ou a distância, para os docentes da RMER;
- ampliar a oferta de infraestrutura física e de

suporte técnico para funcionamento dos equipamentos, bem como assegurar a sua incorporação para fins pedagógicos;

- contribuir para a implantação de uma cultura do uso da tecnologia em geral, com a utilização dos recursos como suporte, nas atividades pedagógicas e administrativas;
- disponibilizar à comunidade em geral o acesso de qualidade a diferentes meios de informação, comunicação e produção de conhecimento;
- oferecer formação básica, através de cursos e oficinas, aos professores, estudantes e à comunidade em geral.

As UTEC possuem em seu quadro professoras/es que ministram cursos e as/os professoras/es multiplicadoras/es especialistas em Tecnologia na Educação, que atuam junto às unidades educacionais fomentando o desenvolvimento de Projetos Didáticos com a utilização das TIC, promovendo a pesquisa, a produção autoral de educadores e estudantes da RMER; estimulando a participação em redes educacionais virtuais, por meio da formação continuada em serviço nas modalidades presenciais e a distância; orientando e incentivando, em conjunto com a equipe de Educação Especial, o uso de tecnologias assistivas, contribuindo para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

- ❖ MAS O QUE PENSAM AS (OS) PROFESSORAS (ES) SOBRE O USO DAS TIC NA PRÁTICA

PEDAGÓGICA?

Durante o processo de construção da Política de Ensino da RMER, os educadores relataram várias experiências com o uso das TIC no cotidiano escolar como instrumentos facilitadores na construção do conhecimento, redimensionando assim a prática pedagógica.

Usando as tecnologias...

A nossa escola tem avançado com relação à construção de projetos associados às principais necessidades dos nossos alunos, utilizando-se de diferentes metodologias, envolvendo as diferentes áreas de ensino, onde o aluno é avaliado durante todo o processo das práticas vivenciadas. Faz-se necessário a retomada da ligação entre cultura, conhecimento e aprendizagem.

O uso das tecnologias na escola veio de mansinho, mas está avançando porque a educação atual vem exigindo que a escola inove e se utilize de novas mídias. O aluno de hoje não se contenta com pouco, ele quer sempre mais. Na sua rotina diária, usa a Internet, o celular, para se comunicar e interagir com o mundo lá fora e a escola deve estar preparada para essa inovação.

Associado ao laboratório de informática, o vídeo, a TV, a câmera digital podem ser utilizados na escola com responsabilidade e como ferramenta pedagógica: na pesquisa, na produção de vídeos para os alunos, na postagem de fotos, construção de imagens, na criação de blogs para trocas de informação e comunicação.

Escola Municipal Primitiva de Barros

Mas como inovar a prática pedagógica com o uso dessas tecnologias desenvolvendo aspectos cognitivos, sócio-afetivos, valorizando o trabalho coletivo, incentivando a leitura, a imaginação e a criatividade?

- ❖ É POSSÍVEL EDUCADORAS (ES) E EDUCANDAS (OS) SEREM PRODUTORES E NÃO APENAS TELESPECTADORES E CONSUMIDORES DAS MÍDIAS?

É crescente na RMER o desenvolvimento de projetos

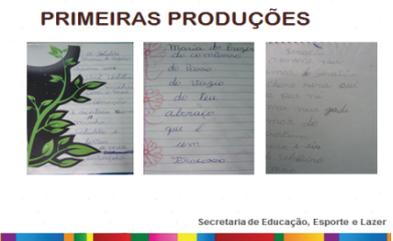
com o uso pedagógico da TV e a produção de Vídeos, como também Rádio Escolar, Jornal Escolar e da Internet a partir do conhecimento dos processos comunicacionais e da ampliação da capacidade de estratégias criativas.

A iniciativa nesse processo de educação, informação e difusão de conhecimentos, por meio desses instrumentos tecnológicos, vem contribuindo cada vez mais para estimular a criação/produção autoral das (dos) estudantes, possibilitando a socialização de saberes, a inclusão social e a construção de novos valores nas comunidades escolares.

A Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar, por exemplo, vivenciou uma experiência de produção autoral numa turma de EJAII- Modulada, onde o uso do computador foi uma das ferramentas utilizadas para o registro das poesias de uma estudante cujo processo de alfabetização foi motivado com o uso diário dos aplicativos editor de texto e da internet. O produto final foi a publicação de um livro de poesias ilustrado pelos estudantes e docentes da própria escola.

Fotografia 7 - Maria dos Prazeres de Lima Xavier, estudante de EJA, na biblioteca da Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar.

Fotografia 8 - As primeiras produções literárias da estudante Maria dos Prazeres de Lima Xavier, estudante de EJA, em sala de aula.

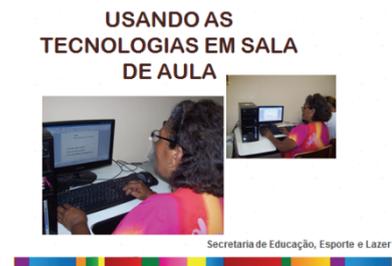


Acervo da E. M. Nossa Senhora do Pilar

Acervo da E. M. Nossa Senhora do Pilar

Fotografia 9 - Maria dos Prazeres de Lima Xavier no laboratório de informática da escola usando o computador para digitar suas produções.

Desenho 5 - Imagem do livro de poesias de autoria da estudante Maria dos Prazeres lançado na VIII Bienal do Livro.



Acervo da E. M. Nossa Senhora do Pilar

Acervo da E. M. Nossa Senhora do Pilar

Ter como princípios a Liberdade, a Solidariedade, a Participação e a Justiça Social que fundamentam, orientam e subsidiam a prática pedagógica e como eixos estruturantes da Política de Ensino a Escola Democrática, a Diversidade, o Meio Ambiente e a Tecnologia, mais que uma adequação legal é um posicionamento político e valorização da diversidade humana.

Educar para um outro mundo possível é educar para a conscientização, para a esperança, para a justiça social, para a diversidade cultural e para a sustentabilidade. E é baseada nessas premissas que a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife está construída.

3

Que conhecimentos privilegiar na escola?

❖ O currículo e a identidade das (os) professoras (es), estudantes

Percebemos nas escolas, e também na sociedade, a discussão a respeito do currículo – o que realmente ensinar para os estudantes que chegam atualmente nas nossas escolas? De que forma organizar os conteúdos? Como fazer sua distribuição pelo tempo? Que tipo de conhecimento priorizar? Quais espaços são mais ou menos educativos?

São muitos as (os) educadoras (es) que vêm assumindo cada vez mais uma identificação com as questões sociais e ambientais, com a realidade vivida por suas/seus alunas/os, o que acaba interferindo em sua prática educativa, na escolha do que deve ser objeto de ensino em sala de aula, provocando questionamentos a respeito do olhar que até então era dado aos mesmos. Exemplo disso são os projetos que vêm sendo desenvolvidos na rede nos últimos anos, tendo entre seus objetivos resgatar e valorizar a identidade das (os) estudantes, em sua maioria afro descendentes, resgatar e valorizar a cultura da

comunidade onde vivem, combater o racismo e qualquer tipo de preconceito na escola².

Estaria se constituindo uma nova identidade profissional? É como nos coloca a questão Miguel Arroyo em *Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo*:

Os profissionais da educação infantil, fundamental, média, de EJA, da educação especial, vêm se constituindo "outros" como profissionais. Sua identidade profissional tem sido redefinida, o que os leva a ter uma postura crítica sobre sua prática e sobre as opções que orientam suas escolhas. [...] Por outro lado as identidades pessoais vêm sendo redefinidas. **Identidades femininas, negras, indígenas, do campo.** A identificação de tantas e tantos docentes com os movimentos sociais suscita novas sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que se refletem na forma de ser professora-educadora, professor-educador. Refletem-se na forma de ver os educandos, o conhecimento, os processos de ensinar-aprender. Que indagações sobre o currículo vêm dessa nova identidade pessoal e coletiva dos educadores? (MEC 2008, p.17-18)

E o autor segue colocando questões oportunas para todas e todos que se propõem discutir novas propostas pedagógicas:

O currículo, seu ordenamento, suas hierarquias, as segmentações dos conhecimentos em disciplinas, cargas horárias, não condicionam nosso trabalho? Os esforços por formas de trabalho docente mais humano não estão condicionados pelo ordenamento dos currículos? (p. 18)

²O volume 2 da série Portfólio Pedagógico, "As Escolas do Recife Descobrimo-se Negras", publicação da SEEL pela Fundação de Cultura Cidade do Recife, em 2008, por exemplo, apresenta relatos de projetos desenvolvidos por professores e estudantes, como "A auto-estima à flor da pele"; "O racismo no cotidiano escolar"; "Índios, brancos e negros contam a nossa história"; "A capoeira ressignificando a identidade cultural e a cultura afro-brasileira na escola", entre outros.

A lógica com que será organizado o currículo também faz parte das indagações de Arroyo:

A organização de nosso trabalho é condicionada pela organização escolar, que por sua vez, é inseparável da organização curricular. Que mudar nesse ordenamento? Que lógicas, concepções, valores, regem, legitimam essa organização? São igualitárias, democráticas, inspiradas no referente político da garantia de todos ao conhecimento, à cultura, à formação como humanos? São lógicas que permitem a humanização do trabalho dos profissionais das escolas? Que igualam ou hierarquizam os docentes? (p. 19)

Da mesma forma, suas reflexões apontam para a necessidade de “ir mais além do que inovar temas, didáticas, atualizar disciplinas ou acrescentar temas transversais” (p. 19). indicando que as questões que devemos nos colocar enquanto educadores e educadoras [...] podem ter como porta de entrada as novas sensibilidades para as identidades docentes, as mudanças em nossa consciência profissional de trabalhadores em educação, mudanças em nosso ofício de mestres³.

E essas mudanças implicam em olhar para as (os) educandas (os) tendo a clareza que repensar a lógica da estruturação dos currículos significa rever a lógica injusta que tem definido sua identidade escolar e conseqüentemente suas vidas, classificando quem são os fracos, quem são os sabidos, os que são lentos, aqueles que vão ter sucesso, os especiais com os quais “é difícil lidar”. Rever quais os seus interesses, em que tempos e espaços aprendem melhor, conhecer como aprendem

³ O autor faz referência a um livro seu em que discute tais questões - *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 2000.

para poder intervir com sucesso enquanto mediadoras (es) dessa aprendizagem.

Voltando à sistematização da consulta às educadoras e educadores da rede, em seus depoimentos estão presentes afirmações do tipo:

(...) Educação com qualidade social é a que reconhece o saber dos estudantes e o saber que deve ser construído. Que reconhece o estudante como sujeito de seu processo de aprendizagem (...).

Identifica-se a compreensão a respeito da capacidade de aprender das crianças e adolescentes, jovens e adultos, responsáveis por seu aprendizado. E ainda quando citam os aspectos pedagógicos e metodológicos da educação como significativos para sua qualidade (conforme

Os imaginados como desiguais se tornam realmente desiguais.

(...) Poderíamos ter outra postura: reconhecer que a sociedade cria desiguais e, não obstante, como profissionais dos conhecimentos e dos processo de aprendizagem, partir de onde as ciências partem: de que toda a mente humana é igualmente capaz de aprender. ...Muitos coletivos docentes têm se dedicado a essas questões. Aproximam-se das contribuições das ciências que estudam a mente humana. Se somos profissionais do conhecimento e se os currículos organizam conhecimentos, é obrigação do ofício entender como a mente humana aprende.

Miguel Arroyo, *Educandos e Educadores seus Direitos e o Currículo*, em *Indagações sobre Currículo*. (MEC, 2008, p.32)

quadro já apresentado), demonstram compreender que não é suficiente apenas definir “o que” ensinar e “em quanto tempo”, mas dar conta também do “como” ensinar, compreendendo o processo humano de aprender, questionando “por que” e “para

que” ensinar, garantindo o direito à educação, ao conhecimento, aos temas culturais, à formação de identidades no reconhecimento da diversidade.

Almeida (2011) ao refletir sobre como o mundo recebe as crianças e as (os) jovens em suas instituições educacionais, traz muito bem as palavras de Hannah Arendt: **é importante perguntarmos a cada novo singular “Quem és?”** E a autora segue colocando a relevância da questão para essas instituições. Com que olhar as recebem? “Como potenciais renovadores desse mundo? Ou como uma geração sem perspectivas?” (idem, p.232)

As representações que são levadas para a escola, e lá confirmadas, a respeito das (dos) estudantes - quem são, como aprendem; o lugar que lhes é reservado na instituição, concretizam-se na maioria das vezes nos lugares que irão ocupar, tanto na escola como fora dela. É preciso almejar outro futuro para essas (es) estudantes, dizem as (os) professoras (es). E acreditar que podem desempenhar papéis diferentes daqueles que a escola vem há tempos definindo como seus.

❖ O que é essencial ser ensinado e aprendido nos diferentes ciclos da vida?

Diante das questões apresentadas às (aos) educadoras (es) na discussão da Política de Ensino, pode-se observar bem destacada em suas respostas a intenção de agregar

ao currículo conhecimentos que se referem a diferentes campos do saber, socialmente produzidos e que seriam ressignificados na escola: “os provenientes das universidades e centros de pesquisa, do mundo do trabalho, do campo da saúde, das atividades desportivas e corporais, das atividades artísticas, das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, do desenvolvimento tecnológico” (Terigi, 1999, apud Moreira e Candau, 2008).

Não foram deixados de lado os saberes culturais, dos diferentes grupos presentes na escola, compreendendo-se que, para a maioria das (dos) professoras (es), estes conhecimentos também precisam estar incluídos na composição do currículo. Em Moreira e Candau (2008, p.20), esse ponto de vista é bem ressaltado:

É inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive na escola e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica.

Aliada à preocupação de valorizar os conhecimentos que podem ser elaborados na própria instituição de ensino, partindo-se dos interesses e vivências das (dos) estudantes, e de incluir nessa seleção o ensino e a aprendizagem de valores e atitudes, nota-se a clareza de que os conteúdos conceituais relativos às disciplinas não devem ser deixados de lado. Young (2007) se refere a esse tipo de conhecimento como *poderoso*,

aquele que confere aos estudantes condições de caminharem, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Em suas palavras, para algumas crianças e jovens “a escola pode ser a única oportunidade de se **adquirir conhecimento poderoso**”. (2007, p. 1297, grifo nosso)

Essa visão estaria de acordo com Moreira e Candau (2008) que dizem: “a escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso da (do) estudante a outros saberes.”

Os autores chamam atenção, porém, à forma como esses conhecimentos chegam para serem ensinados, distantes do contexto onde foram produzidos, “aparentemente prontos e acabados”, sem se fazer referência muitas vezes aos conflitos de interesses surgidos quando foram gerados – a quem serviria a pesquisa realizada, quais aspectos foram considerados relevantes, a partir de que ponto de vista? Apontam também para o fato de que esses conhecimentos não chegam à escola da mesma forma em que foram produzidos em seu contexto de origem, citando, entre outros, o exemplo da “investigação científica, tal como se desenvolve em um laboratório de pesquisas, bem distinta da sequência de passos estipulados em um manual didático de experiências científicas escolares.” Há um **processo de recontextualização** desses conhecimentos (BERNSTEIN, apud LOPES, 2003, grifo nosso).

Em outros pontos da discussão sobre quais conhecimentos devem ser priorizados na organização dos currículos, as (os) professoras (es) afirmam ser necessário tornar

significativos os conhecimentos discutidos em sala de aula. Tal preocupação implicaria em explicitar o momento histórico em que foram produzidos, investigar que interesses sociais mobilizaram sua produção, buscar outros pontos de vista para explicá-los.

Outras práticas podem ser desenvolvidas com esse objetivo? Os estudantes levantariam novas questões, a partir do que foi pesquisado? Outros grupos sociais teriam concepções distintas, contestariam o que está estabelecido? Poderiam ser criados projetos por estudantes e professoras (es) como desdobramento do tema inicial, para serem investigados? A comunidade, os familiares teriam o que relatar a respeito desses temas?

Diversos atores podem ser convocados. Os saberes culturais podem se tornar conhecimentos escolares? Professoras (es) e estudantes podem construir cultura?

A seguir, nos quadros 1 e 2 uma síntese do que foi colocado como resposta à questão – **quais conhecimentos privilegiar na escola?**

1. Conhecimentos que tenham relação com a realidade dos estudantes

- Baseados em sua realidade regional, social, local.
- Que tenham relação com o cotidiano.
- Baseados nas vivências dos alunos.
- Conhecimentos de história e geografia da comunidade onde estudante está inserido.
- Conhecimentos que levem em consideração necessidades da

comunidade (Ex: drogas).

- Conhecimentos científicos
- Conhecimentos tecnológicos
- Conhecimentos que são cobrados na sociedade, nos concursos e aos quais os estudantes têm direito
- Leitura e escrita com propriedade
- Conhecimento lógico matemático, operações, raciocínio
- Saberes tradicionais, presentes nas atividades escolares, mas também os contemporâneos
- Conhecimentos políticos
- Todas as linguagens da Arte
- Educação Física
- Saberes sobre o trabalho (histórias, lutas, conquistas, direitos)
- Religião, Língua estrangeira, Xadrez, Educação para o Trânsito

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011.

2. Conhecimentos para a formação do estudante na sua integralidade

- De acordo com o ciclo de vida do estudante e com a sua faixa etária
- Conhecimentos conceituais, atitudinais, procedimentais
- Que levem o estudante a aprender a conhecer, fazer, conviver, ser
- Que formem holisticamente os estudantes
- Conhecimentos baseados na inversão das prioridades voltadas para o mercado, buscando a formação do sujeito social e humano

- Que levem a uma leitura de mundo
- Que levem estudante a atuar no mundo de forma autônoma, consciente e crítica
- Que coloquem em questão o conhecimento dominante
- Que empoderem o estudante para a vida
- De valores e princípios que regulem a socialização do estudante

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011.

Ao discutirem quais conhecimentos privilegiar as (os) professoras (es) destacam tanto os *“que são cobrados na sociedade, nos concursos e aos quais os estudantes têm direito”* como aqueles *“baseados na inversão das prioridades voltadas para o mercado, buscando a formação do sujeito social e humano”*. Suas respostas revelam que se caminha na direção de contrariar a visão da escola como a que prepara somente para a próxima série, para a outra etapa de ensino, para o vestibular, para atender aos desígnios do mercado e abrir as portas para um emprego. E se propõem a ressignificar essa concepção para aquela que prioriza a formação de seres humanos que têm direito ao conhecimento, à formação básica e universal.

Arroyo, em *A escola tem futuro?*⁴ refere-se à questão:

A educação básica tem sentido por si mesma, não tem sentido preparatório, não tem sentido em função de outros níveis. (...) Obrigatória e universal, tal como se construiu nos últimos séculos, foi

⁴ O autor discute a questão no livro “A Escola tem futuro?”, organizado por Marisa Vorraber Costa, que entrevista diversas professoras e professores que têm se envolvido com o debate sobre o currículo e o futuro da escola.

caminhando para dizer “Este é o saber, esta é a cultura, esta é a formação que todo cidadão tem que ter obrigatoriamente. (...) Talvez aquilo que os jovens irão precisar para o vestibular seja demonstrar que cultura, que capacidade de reflexão, de inserção no mundo das letras, das artes, do pensamento, um jovem tem direito a ter enquanto jovem, enquanto sujeito humano. O adolescente tem direito a formar sua mente, seus valores, sua identidade, a formar sua percepção de mundo, da realidade, independente de ele ir ou não para o ensino médio. Penso que isso será uma grande tarefa para garantirmos que a escola tenha futuro. (...) A universalização da educação básica se afirma no mundo muito mais como um movimento pela dignidade da infância e da adolescência do que por necessidades do mercado. (2006, p. 121-127).

Finalmente, a concepção de conhecimento escolar expressa por professoras e professores leva a novas indagações:

- ❖ QUE EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAGEM PODEM SER VIVENCIADAS POR DOCENTES E EDUCANDOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS, ATITUDES E VALORES SELECIONADOS?
- ❖ DE QUE FORMA INCLUIR OS DEBATES, AS DISCORDÂNCIAS, O OLHAR CRÍTICO PARA ESSES CONHECIMENTOS?
- ❖ COMO REESCREVÊ-LOS SOB OUTRA LÓGICA, QUE CONSIDERE AS DEMANDAS SOCIAIS, AS DIFERENÇAS, OS INTERESSES E AS CULTURAS DE OUTROS GRUPOS?

Essa dinâmica constante de indagações vai encaminhando para a construção de um currículo em que as (os)

docentes se fazem protagonistas ao refletirem sobre sua prática de ensino e sobre a aprendizagem das (dos) estudantes, sobre o que ensinar e com quais vivências. Como afirmam Moreira e Candau (2008, p. 19) “O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”.

Considerando o currículo como o conjunto de práticas que produzem significados (MOREIRA E CANDAU, 2008.)⁵ e uma construção social, em que a seleção dos conteúdos a serem ensinados depende das relações de poder que se estabelecem na sociedade e na escola, é interessante destacar que a pergunta não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são *considerados* válidos” (SILVA, 1999).

Ao destacarem a necessidade de trabalhar “*conhecimentos que abordem a realidade regional, local, social das (dos) estudantes, ligados às suas vivências*”, as unidades escolares sugerem também a aproximação com a concepção de currículo que se propõe a **integrar, além dos conhecimentos das diferentes disciplinas, os distintos saberes que circulam na escola**, representativos dos diferentes grupos que a compõem, alguns deles descortinados pelos movimentos sociais organizados na sociedade, e que trazem com sua luta novos conteúdos a serem incorporados na organização curricular.

⁵ A professora Vera Maria Candau e o professor Antonio Flávio Barbosa Moreira são os autores citados de *Currículo, Conhecimento e Cultura*, texto da coleção Indagações sobre Currículo/MEC, um dos referenciais teóricos utilizado nesse trabalho e sugerido para leitura das (dos) educadoras (es) nas discussões realizadas nas unidades de ensino.

Com essa perspectiva as (os) educadoras (es) respondem à questão:

❖ **DIANTE DO QUE FOI DISCUTIDO A RESPEITO DE EDUCAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL E SOBRE QUE TIPO DE CONHECIMENTOS PRIVILEGIAR PARA AS (OS) ESTUDANTES, DE QUE MANEIRA ORGANIZAR O CURRÍCULO?**

E propõem:

- Por Temas ou Eixos culturais (através de projetos que contemplem as diferentes áreas)
- Por Temas ou Eixos Culturais e a partir desses, Capacidades, Conhecimentos, Atitudes e Valores
- Por temas; por Disciplinas; e por Capacidades, Conhecimentos, Atitudes e Valores (mais atividades práticas de pesquisa)
- Por Disciplinas, mais Capacidades, Conhecimentos, Atitudes e Valores (Base Curricular Comum)
- Por Disciplinas, guiando para o que é necessário da vida prática, abordando os interesses dos estudantes de maneira interdisciplinar

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho/2011

As primeiras respostas, indicadas no quadro acima, foram as mais citadas, mas, nesse universo de opiniões, com distintas maneiras de compreender a organização do trabalho pedagógico, nota-se, na maioria delas, a intenção comum de integrar conhecimentos disciplinares aos temas ou eixos culturais. E ainda, a compreensão de que as aprendizagens a serem

construídas não se resumem aos conceitos e habilidades, mas também no desenvolvimento de valores e atitudes. Aparecem destacadas as vivências práticas, os projetos didáticos, como formas de significar esses conhecimentos.

Outras formas, citadas em menor número, são sugeridas para a organização curricular:

- Ter outra visão sobre a organização do currículo
- Deve ser organizado dentro de uma perspectiva sociocultural
- Maior peso no currículo para Português e Matemática, com Temas permeando todas as disciplinas
- Privilegiando o Letramento, a Alfabetização e a Matemática
- Por Áreas de Conhecimento, de maneira interdisciplinar
- Aprofundamento das discussões sobre como trabalhar com temas
- Por Conteúdos Mínimos para cada faixa etária

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011

Como temas a serem abordados referenciando o trabalho de ensino e aprendizagem, em função dos quais os conceitos das diferentes disciplinas seriam acionados, foram apontados:

- **Diversidade** (regional, sexual, de gênero, religiosa, cultural, étnica, racial)
- **Ética**
- **Cidadania**
- **Etnias**
- **Cultura**
- **Drogas**

- Sexualidade
- Saúde
- Meio Ambiente
- Disciplina e Respeito
- Direitos humanos
- A educação das Mídias
- Afetividade e a vida na sociedade

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011

Integrar novos saberes ao currículo

O currículo é um conjunto de textos. É um convite sem amarras, em que as disciplinas dialogam com os temas, com espaço para narrativas de experiências, para narrações de culturas.

Rosângela Tenório de Carvalho

Desenho 4 – Representação Espacial da Observação da Comunidade. Projeto Moro no Morro



Desenho da Estudante Claudia Regina – Módulo IV da Escola Municipal Octávio de Meira Lins

A palavra mágica da estudante Maria de Lourdes

Moro no morro não nego
Pois aqui eu vim morar
Subindo e descendo nele
Todo dia a caminhar

Moro no morro já disse
Mesmo assim me sinto bem
Subindo e descendo escadas
Estreitas e largas também

Vou agora lhes contar
O que nele aconteceu
Numa visão fotográfica
Que outra visão me deu

Foi sobre um deslizamento
Que em oitenta aconteceu
Pois vi família sofrendo
Perda de parentes seu

Todos nós observamos
No filme que ela passou
O que causa o problema
A professora falou

No projeto pedagógico
Foi o que ela nos mostrou
As áreas de encostamento
Os perigos que elas tem

Mostrou também a saída
Há nos orientar
SUDENE
Que pés de bananeiras
Nós não devemos plantar
E outras árvores também
Que podem prejudicar

As barreiras ela ensinou
O que devia fazer
A distância indicada
Pro mal não acontecer
Se todos obedecermos
Melhor vida vamos ter

Ana Paula e Julieta
Fizeram observação
Marcos, junto com as duas
Mostraram preocupação
Ao fazerem a pesquisa
Viram os perigos então

Ana Paula foi mostrando
Os riscos que o alto tem
Julieta observando
Escadarias também
E Marcos do outro lado
Mostrando no solo o que tem

Todas as preocupações
Neles eu vi nascer
E fiquei então pensando
O que eles podem fazer?
Pois não é as autoridades
Que devem se mexer?

Parei para pensar de novo
E tive outra visão
Pois Ana nos ensinou
A termos mais união
E, se assim nós fizermos
Chamaremos atenção

Atenção da prefeitura!
E dos órgãos competentes
CODECI, COMPESA,

E assim de muita gente.
Com essa divulgação,
Tudo ficou transparente.

O Alto da Foice então
É Alto de muita gente
Com o novo nome assim
ficou muito mais fluente

Obrigada Julieta, Marcos e Ana
E aos outros professores
agradeço também
Mas igual a esses três...
Perdoe-me não sei se tem!

**Escola Municipal Octávio de Meira Lins / Estudante Maria de Lourdes Souto
Maior Módulo V (2011)**

O cordel de Maria de Lourdes revela muitos saberes: a arte de produzir poemas; a consciência de ser moradora de um “Alto”, referência local que assume como identidade; os riscos das barreiras nos morros e os cuidados necessários para evitá-los. E a compreensão da importância de lutar pelo direito à moradia segura. Memórias, relatos, visitas ao local onde vivem os estudantes, discussão dos problemas, construção de novos conhecimentos, produção de cultura na escola, que sai da sala de aula para a cidade, volta a outros tempos, desenha outros mapas.

A prática relatada ensina o caminho dessa nova organização de currículo, proposta e vivida já no cotidiano das unidades de ensino por muitas professoras e professores: organizar o currículo por temas culturais, com o olhar das diferentes disciplinas, para construir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Como dizem em suas respostas, organizar os saberes que desenvolvam estudantes com competências para ler, escrever e contar – mas para que possam ir além, com competências para falar, pensar, julgar, sentir, conviver.

Os escritos recebidos para compor o caderno de Fundamentos indicam ainda que a esse currículo vão sendo incorporadas também as vozes de pessoas que não eram ouvidas ou vistas, que passam a ter voz e identidade ao compartilharem suas histórias pessoais, de grupo, seu jeito próprio de compreender o mundo, de se divertir, de resolver problemas e de lutar pela vida.

❖ Eixos Temáticos - Temas Culturais orientadores da prática pedagógica

Como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico com uma concepção de currículo que se propõe integrar os diferentes saberes, quadros na forma de *mandalas* podem se tornar um instrumento facilitador.

As mandalas podem ajudar a visualizar, ou criar, diferentes composições, em que os temas destacados como essenciais para o trabalho de formação das (os) estudantes, possam ser discutidos pelo olhar das diferentes disciplinas (destacando-se quais conceitos, habilidades, atitudes e valores podem ser construídos), pelo olhar das distintas culturas que convivem na unidade escolar e na comunidade, orientados ainda pelos princípios educacionais, elencados pelas (os) educadoras (es) e estudantes, que devem nortear a prática educativa, como o respeito à opinião do outro, trabalho em equipe, autonomia, criatividade, ludicidade, amizade, cooperação, curiosidade, entre outros.

Os objetivos são comuns, compreender o mundo que nos rodeia: a natureza, os homens e as mulheres, como vivem, como se organizam, como produzem, como festejam. As permanências, as mudanças, as transformações que ocorrem no tempo e no espaço. Os conflitos, as possibilidades de paz. A diversidade, o meio ambiente e como garanti-lo para as futuras gerações.

Para fluir esse conhecimento que é descoberto,

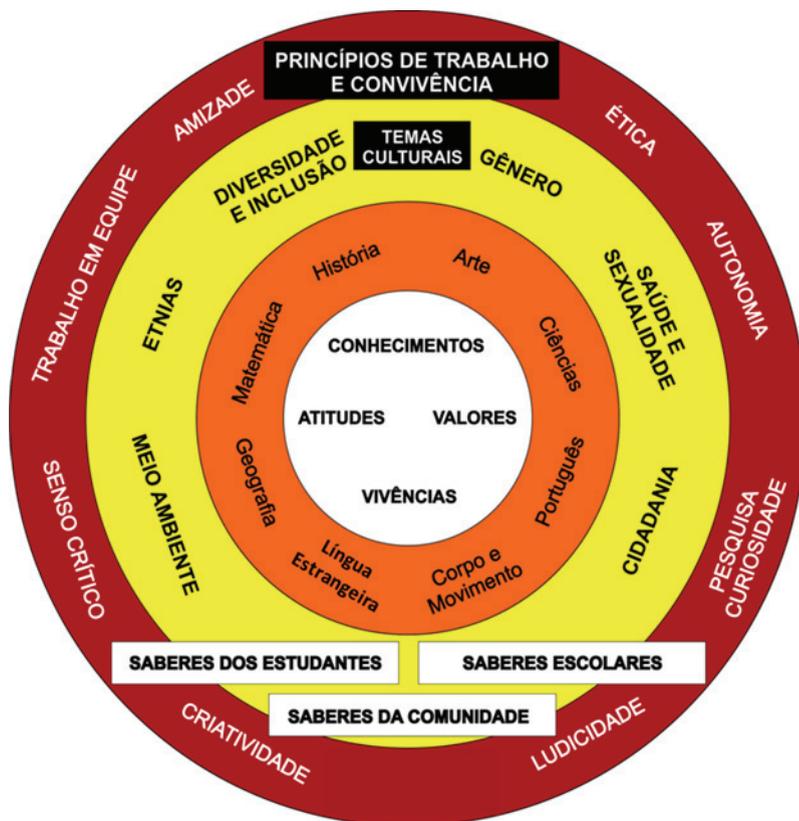
recriado por todas e todos, precisamos fazer uso dos instrumentos da escrita, da leitura, do cálculo, da expressão artística, mobilizando as crianças a produzir e perceber os usos desse saber, sentir na vida a sua necessidade (Carvalho, Del Guerra e Lima, 1991, p. 17).

A seguir, uma tentativa de representar uma mandala que pode ser reconstruída pelo coletivo das(dos) educadoras (es) nas unidades escolares, levando em conta sua singularidade e as especificidades e interesses das (dos) estudantes. Foi trabalhada em encontros com coordenadoras pedagógicas que sugeriram temas e princípios educacionais exercitando a riqueza de possibilidades que ela apresenta.

Ela sugere, por exemplo, que o tema *Diversidade*, pode ser analisado pelo olhar da História, da Geografia, através da leitura e escrita de textos, de mapas, de poemas; pesquisado e representado por diferentes linguagens da Arte, como a música, a dança, o teatro; investigado através das diferentes mídias sobre as representações que são feitas na sociedade a esse respeito; utilizado em debates para desconstrução/construção de posturas, de valores; para o desenvolvimento da oralidade ao defender pontos de vista, apresentar conclusões. Ao mesmo tempo ajuda a ressaltar princípios como amizade, ética, trabalho em equipe, criatividade, senso crítico, entre outros.

Nesta lógica de construção circular, trazer à tona narrativas, descobertas, fazer perguntas, elaborar hipóteses, buscar novos espaços e tempos para pesquisa, conectando o local a contextos mais amplos.

São os temas culturais possibilitando a compreensão da realidade e possibilitando também a cooperação, a troca de informações e experiências. São os temas viabilizando uma abordagem funcional e integrada dos conteúdos, nas diversas áreas do conhecimento. (CARVALHO, DEL GUERRA, LIMA, 1991, p. 17-18).



O quadro na forma de mandala, no entanto, pode ser bem melhor compreendido através do relato da prática de uma professora e de *sua palavra mágica*, que rememora o trabalho de integrar temas, disciplinas, interesses e saberes no fazer pedagógico.

PROJETO: PRIMEIRA COMPETIÇÃO DE TREKKING DE REGULARIDADE DA ESCOLA MUNICIPAL DR. RODOLFO AURELIANO

Professora Luciana Silva
dos Santos

Introdução

O Trekking de regularidade é um dos esportes mais antigos que se tem conhecimento. O ato de caminhar, por longos períodos, nos desertos, matas e montanhas era próprio de muitos povos nômades desde as épocas mais remotas. No entanto, o termo “Trekking”, que significa “migrar”, surgiu na Cidade do Cabo, na África do Sul, quando, em 1836, 25% de seus habitantes, oprimidos pelo imperialismo da Inglaterra, dispersaram-se no Continente Africano em busca de lugares melhores e mais seguros para viver. Assim, transformaram então, o simples hábito de caminhar, em competições com grandes percursos.

Em uma sociedade impregnada de inovações tecnológicas faz-se necessário e importante o desenvolvimento das capacidades de comunicação, de resolver problemas, de tomar decisões, de fazer inferências, de criar, de aperfeiçoar conhecimentos e valores, de trabalhar coletivamente. Uma alternativa viável que inevitavelmente promove o estímulo à construção dessas competências é a prática do Trekking de regularidade. É um esporte que une, num único contexto, as atividades físicas, mental e ambiental.

Nesse esporte, conhecido também como enduro a pé, a equipe deve cumprir um percurso pré-determinado pelos organizadores em um tempo também pré-determinado. É uma competição de orientação e regularidade em que são fornecidas, em uma planilha, as distâncias e as velocidades médias de trechos do percurso permitindo que as equipes participantes possam calcular os tempos com exatidão em todos os pontos de referência (o cálculo correto dos tempos e distâncias porque a prova não é de velocidade e sim de regularidade: ganha a equipe que fizer o percurso nos tempos adequados). Além disso, esta é uma atividade interdisciplinar que propicia o desenvolvimento de uma aprendizagem para o trabalho colaborativo e permite compartilhar conhecimentos num experimento concreto em um ambiente real.

Querendo tornar as situações de aprendizagem mais interessantes e significativas, vislumbrei, na proposta de oficina didática (A matemática no

esporte Trekking de regularidade) apresentada por uma estudante da graduação em Matemática (A. Olavo Nojosa) mais uma possibilidade para incentivar e suscitar a curiosidade dos alunos.

Minhas próprias experiências em sala de aula dão indícios de que quando os alunos estão estimulados as ações didáticas produzem aprendizagens mais significativas. Além disso, o interesse do aluno em aprender também estimula o professor, que vai em busca de propostas alternativas e eficazes para ajudá-lo nos percalços de aprender. Nesse sentido, Moran (2002) diz que: (...) Educar é colaborar para que professores e alunos - nas escolas e organizações - transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os estudantes na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu próprio projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar espaços pessoais, profissionais e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos”

Neste sentido, ao participar da oficina de Trekking de Regularidade os estudantes entraram em contato com uma situação problema real (fazer um percurso pré-estabelecido, interpretando uma planilha, calculando as distâncias e o tempo da prova). As atividades desenvolvidas possibilitaram a abordagem e a exploração de alguns aspectos do bloco de conteúdos de Grandezas e Medidas, que corresponde a um dos campos conceituais da Matemática. Mais especificamente, no que diz respeito à conversão e estimativa de medidas de comprimento e tempo, além da leitura de ângulos.

Esta atividade, de natureza interdisciplinar, também facilitou as conexões entre a matemática e outros componentes curriculares. Afinal, ciências, artes, esporte, estão presentes na vida de todas as pessoas, em situações em que é preciso, por exemplo, quantificar, calcular, localizar um objeto no espaço, ler gráficos e mapas, formular hipóteses, relacioná-las, etc...

Ao longo do ano letivo foram implementadas outras situações didáticas que priorizavam fundamentalmente a interpretação, a análise, a resolução, a verificação e a validação de situações problema. Porém, o fato de algumas turmas serem muito heterogêneas no que diz respeito ao tempo de aprendizagem que é próprio de cada estudante, evidenciou, entre outras coisas, uma dificuldade peculiar dos alunos do 4º Ciclo, Ano 2.

Tal dificuldade refere-se à aquisição / compreensão do conceito e do domínio dos algoritmos da multiplicação e divisão entre números inteiros e

racionais na forma decimal. Por isso, antes da competição foi organizada uma oficina cujo objetivo era obter melhores resultados quanto à aprendizagem das operações entre inteiros e racionais na forma decimal.

Materiais e Métodos

Inicialmente os professores envolvidos no projeto pesquisaram sobre o esporte para conhecê-lo melhor. Como a planilha já havia sido cedida por uma equipe de Trekking (Sem Rumo), nós nos reunimos aos sábados, antes da competição, para fazer o trajeto estabelecido utilizando a bússola e o cronômetro.

A segunda etapa foi o período para inscrição das equipes, constituídas por 3 estudantes. Contabilizamos a inscrição de 25 equipes, constituídas essencialmente por alunos do 3° e 4° Ciclos, dos turnos da tarde e da noite. Após esta etapa as equipes participaram de oficina com 3h/aula (50 minutos cada) onde foram exibidas imagens sobre o esporte. Nesta oficina os estudantes definiram a função de cada componente de sua equipe (navegador, homem passo ou homem tempo), aprenderam a se localizar com a bússola, a contar passos para estimar as distâncias a serem percorridas, a ler e interpretar a legenda da planilha e a calcular o tempo apropriado, “ideal” entre um trecho e outro.

Os estudantes perceberam que, para vencer, não adianta apenas utilizar os instrumentos de medida e cálculo (bússola, planilha, calculadora, cronômetro), pois o treinamento também requer: organização, ritmo, divisão de tarefas. Ou seja, o rendimento da equipe depende do trabalho conjunto.

A última etapa do trabalho foi a realização da atividade propriamente dita: a 1° Competição de Trekking de Regularidade da Escola Municipal Dr. Rodolfo Aureliano, no Campus da UFPE, com 15 equipes presentes. As três melhores foram premiadas.

Resultados

A competição de Trekking trouxe para a comunidade da Escola Municipal Dr. Rodolfo Aureliano uma oportunidade de vivenciar atividades que envolvem esporte e diversão.

Contextualizar alguns conteúdos é um desafio para os professores. No entanto, não é impossível fazê-lo. A competição de Trekking permitiu explorar, de forma significativa, dentro do campo conceitual Grandezas e Medidas vários conteúdos que são pouco explorados até pelos livros didáticos.

Outro aspecto relevante é que foi interessante perceber que o trabalho desenvolvido em grupos estreitou laços de afetividade entre os estudantes

e também entre estes e seus professores. Ou seja, através desta atividade verificamos a melhoria das relações interpessoais em sala de aula, entre estudantes e seus respectivos professores.

Ainda em relação ao trabalho coletivo, todos perceberam que, além de buscar uma solução para uma situação-problema proposta, devem cooperar para resolvê-la. Além disto, esta oficina didática permitiu de forma singular o estímulo e o exercício das habilidades de formular hipóteses, criar estratégias, expressar seu raciocínio, respeitar e compreender o pensamento do colega. Os estudantes mostraram-se muito motivados a acreditarem no seu potencial e a incorporarem soluções alternativas ampliando os conhecimentos pré-existentes através das atividades propostas.

Vale salientar que este projeto teve início em 2007, mas foi incorporado como uma das ações do Projeto Político Pedagógico da escola em 2008. A competição é realizada anualmente. Em 2010, realizamos a 4º edição, envolvendo 35 equipes, com 105 alunos, 30 professores e estagiários.

❖ **As práticas educacionais além da escola**

A proposta pedagógica da rede compreende cultura como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano (Silva, 2010), como “modo de vida global”, distinto, em que existe um sistema de significações bem definido mediante o qual uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada (Williams, 1992).

De acordo com esse ponto de vista, Silva, ao se referir aos estudos culturais, destaca que “a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. E ainda acrescenta:

A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser (SILVA, 2010, p. 134).

Tal concepção leva à preocupação das educadoras e educadores com a formação da identidade dos estudantes, que vai sendo construída dentro e também fora da escola e que impõe a necessidade de fazê-los pensar sobre o que tornou “natural” determinada prática, tal atitude, determinada maneira de ser e de viver. Pode haver outras? O autor chama atenção para a educação que é promovida em “instâncias culturais tão diversas como as exposições de museus, filmes, livros de ficção, turismo, ciência, televisão, publicidade, medicina, artes visuais, música...” E assinala que assim como a educação é um produto cultural, esses processos culturais também são pedagógicos, se constituem currículo e contribuem para a formação da identidade e da subjetividade das pessoas, mas “de uma forma sedutora e irresistível”, ao apelarem para a emoção e a fantasia, para o sonho e a imaginação das crianças e jovens. (SILVA, 2010, p. 140).

É preciso, diante disso, analisar com as (os) estudantes os valores morais e sociais contidos nessas pedagogias culturais mais amplas que estão fora da escola e ao mesmo tempo chegam até ela e que se contrapõem aos novos discursos que lutam para ser incluídos no currículo, fruto dos movimentos sociais como os das mulheres, do movimento negro, de novos valores que incluem as pessoas idosas, as que têm

necessidades específicas, as de outras camadas sociais, as das diferentes regiões.

Como fazer frente à propaganda que busca a alma humana através dos sistemas de informação e comunicação, como os da internet, da televisão, das revistas e jornais, ensinando eficientemente que os valores do mercado e do consumismo podem estar acima da conservação do meio ambiente, da ética, da solidariedade? Como fazer parte do “global” e ao mesmo tempo identificar singularidades, resgatar o local, afirmar princípios diferenciados?

Estar atento à indústria cultural que torna adultas as crianças e infantiliza os adultos tem sido uma questão apontada por estudiosos do currículo na contemporaneidade, como Vorraber (2007), que destaca:

Basta habitar a cena contemporânea para nos darmos conta do crescente contingente de pessoas indiferenciadas no vestir, nos hábitos alimentares, nas diversões, no padrão lingüístico, nas opções de lazer, nas formas de erotismo, nas atitudes mentais e emocionais, no uso da violência.

Parece que já habitamos um tempo de crianças adultas e de adultos infantis, e a mídia tem sido pródiga em nos mostrar isso.

Mães que se vestem como as filhas, executivos e intelectuais fanáticos pelos heróis midiáticos infantis do momento (observem quantos pais circulam por aí envergando camisetas do Batman ou do Homem-Aranha), idosos que saltam de pára-quedas e garotas que circulam sozinhas nas madrugadas das grandes metrópoles, crianças que ensinam seus pais a operarem complexos equipamentos eletrônicos e adultos incapazes de administrar suas vidas são apenas alguns exemplos mostrados pelos programas de TV, pelas propagandas, pelas notícias, pelas telenovelas, etc. (p. 2)

A escola, como espaço de evidência das diferenças culturais, pode “transformar os produtos no campo da indústria cultural em objetos de reflexão no campo curricular” (CARVALHO, 2004, p. 136). Ainda de acordo com a autora, questionamentos e debates instalariam controvérsias para um único modo de pensar e ser que essa indústria cultural instala. Em suas palavras, “abertura para outras versões e contingências, de solidariedade e justiça, porque significa assumir princípios éticos nas relações sociais e também que não renunciamos a uma perspectiva que nos indica possibilidades, sempre provisórias, de diálogo cultural”.

Essa preocupação está presente nas respostas das (dos) professoras (es) à questão - **Como lidar com a educação a que os estudantes estão submetidos através das diferentes mídias?**

Através da orientação do Professor

- Com a melhor utilização das ferramentas da mídia e com direcionamento adequado quanto à pesquisa e conteúdo
- Estimulando a leitura crítica / debate / re-significação de conceitos e informações, (inclusive, numa perspectiva de vivência de cidadania. Ex: estimulando os mesmos a serem mais críticos no que ouvem, assistem, lêem.
- Trazendo-as para o cotidiano e despertando o senso crítico através de reflexões.

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica - Julho, 2011

Refletir sobre o papel da mídia na sociedade e na formação das pessoas deve configurar-se como uma das funções da escola nos dias atuais. A escola não pode mais desconsiderar ou ignorar a presença da TV, do Vídeo, do Rádio, do Jornal e da Internet no cotidiano da (o) educanda (o). Estas mídias se

apresentam a(o) estudante de forma atraente, envolvente e procuram seduzi-los mediante as suas linguagens específicas, trazendo informações a partir das quais ocorre mudança sistemática de hábitos, valores e atitudes no cotidiano da(o) jovem e da sociedade. Por esta razão, é preciso ampliar o debate na Rede Municipal de Ensino do Recife sobre o papel educativo dessas mídias de forma crítica, propiciando o desenvolvimento de uma cultura midiática onde educadoras (es) e educandas (os) sejam autoras (es) de conhecimentos e não apenas consumidores de informação.

Não se pode negar a influência das mídias na adoção de modelos comportamentais pelas (os) estudantes ou adotar uma postura ingênua acerca desse fenômeno midiático. Cabe à escola, enquanto instituição formadora, e as/os professoras/es, enquanto agentes de transformação procurar compreender a natureza desses fenômenos e integrá-los ao currículo formal ou informalmente como afirmam Melo e Tosta (2008),

Reafirmamos que o professor, desde a sua formação inicial e continuada, deve se preparar para desenvolver com seus alunos processos de mediação. Se a mídia é, em larga medida, o grande aparato de mediação social hoje, a escola, bem como outras instituições de socialização, não pode abrir mão desse papel que é também seu (p. 24).

Durante a reflexão e discussão para a construção da Política de Ensino, várias escolas expressam sua preocupação com o contexto social em que estão inseridas e o desafio das (dos) educadoras (es) frente ao papel formador da instituição escolar.

Educação para a mídia?

No mundo em que todos estão expostos a muitas informações através das diversas mídias, é necessário que a escola não se isole e que eduque para formar cidadãos críticos, ou seja, uma educação para a mídia. Promover a recepção dos conteúdos midiáticos seguido de reflexão e análise pode ajudar a tornar os estudantes mais conscientes do que vêem e ouvem e, conseqüentemente mais seletivos.

Visto que as mídias são, em grande parte, movidas por interesses capitalistas é papel da escola contribuir na formação de uma sociedade mais igualitária.

Escola Municipal Almirante Soares Dutra

4 Avaliação

**O essencial em avaliação é resgatar os valores
que nos tornam humanos.**

Jussara Hoffmann

Partindo da premissa de que o currículo é um processo de significação, a avaliação pode ser tomada como reflexão sobre a construção deste processo. Portanto, no inseparável processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação tem estreita relação com a construção da identidade e autonomia das (os) estudantes, docentes e demais envolvidos no percurso de construção das aprendizagens e suas significações. Ela pode ser constituída de momentos de reflexão, acompanhados, coletivos, institucionais, que abraçam o contexto e o indivíduo, simultânea e dialeticamente. Que compreendem a educação nos espaços da sala de aula, nas interações diversificadas em outros espaços escolares e nas trocas que acontecem para além dos muros da escola.

A escola também deve se pensar enquanto instituição aprendiz, redimensionando práticas e valores, procurando, nestes momentos reflexivos, trabalhar com instrumentos que promovam a justiça, buscando assegurar a responsabilidade social de seus atos educativos, bem como dos processos que os desencadeiam e a constante melhoria dos resultados que são alcançados. Algumas questões são norteadoras, como defende Hoffmann (2001):

Os alicerces da avaliação são os valores construídos por uma escola:

- Que educação pretendemos?
- Que sujeitos pretendemos formar?
- O que significa aprender, nesse tempo, nessa escola, para os alunos que acolhemos, para o grupo de docentes que a constituem?
- Qual a natureza ético - política de nossas decisões?

Estes valores estão na raiz da palavra avaliação. **Valia**, que pressupõe valor.

Não apenas o valor de mensuração, mas o valor atribuído ao processo: o que é importante aprender e ensinar? Como a escola fará isto? Que valor terá a dificuldade ou facilidade de aprendizagem das (os) estudantes para a reflexão sobre o processo? Como valorizar as aprendizagens construídas e os saberes que as (os) estudantes já trazem?

Como defende Hoffmann, o que é essencial no resgate destas questões é a dimensão humana, o seu resgate e dignificação. “Humanidade subentende razão, crítica, emoção, intuição, posicionamentos pessoais frente a fatos e ações do outro. Partimos para uma mudança impulsionada pelo desejo de alterar o que não nos satisfaz” (2001, p.10)

Ao fazer referência às dimensões humanizantes da avaliação, entende-se, na cena do espaço educativo, todos os envolvidos no processo, apoiando-se mutuamente na construção de alternativas. Portanto, avalia-se o aprender e o ensinar. As (os)

profissionais da Rede Municipal do Recife, ao refletirem sobre esta indagação, manifestaram preocupação com estas dimensões, citadas da seguinte maneira por uma das unidades educacionais:

Avaliação abrange não só as aprendizagens, mas a prática do professor, as ações desenvolvidas pela escola. Neste sentido, todos participam – diretor, coordenador, professor, alunos, demais funcionários e família.

Escola Municipal Josefina Marinho

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011.

Luiz Carlos de Freitas e Cláudia de Oliveira Fernandes, defendem: “A avaliação é uma atividade voltada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa ação futura” (2007, p.19). Compreende-se, portanto, “nossa” como esforço coletivo vivenciado em todos os locais e esferas possíveis de intervenção.

Assim, ainda segundo o referido texto, é fundamental que a

prática avaliativa seja transformada em prática de aprendizagem, é necessário avaliar como condição para mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino e de aprendizagem e ainda, avaliar sem a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo. (2008, p. 23).

Portanto, à pergunta O QUE AVALIAR? Cabe a resposta que é o processo individual e coletivo de construção e significação das aprendizagens, ao mesmo tempo em que se ressignifica os aspectos vulneráveis deste processo, para todos os envolvidos, e a esta resposta é inseparável associar o QUEM AVALIAR, como bem define a equipe da Escola Municipal Solano

Magalhães:

Todos do contexto escolar devem ser avaliados. Gestores, educadores e alunos. Não para classificar ou rotular, mas sim para que novos caminhos possam ser adotados quando necessário.

Escola Municipal Solano Magalhães

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011.

Debatendo sobre QUEM AVALIAR, as escolas da Rede Municipal se posicionaram de modo claro no que tange à participação de todos os envolvidos no processo, cada uma, segundo a concepção predominante desenvolvida implícita ou explicitamente na unidade, optou por um enfoque, sendo estes, muitas vezes, complementares:

Quem avaliar?

- Estudantes e professores – os primeiros na perspectiva do avanço da aprendizagem, os segundos na perspectiva da adequação da prática, considerando limites e possibilidades
- Estudantes, professores e instituição, toda comunidade escolar
- Estudantes e práticas educativas com a participação de todos: professores, coordenadores, gestores - numa avaliação interativa/participativa
- Educando e educador, gestão, estrutura da escola, da rede, professores, estagiários, recursos tecnológicos e pessoais
- Estrutura da rede e as próprias escolas
- O aluno deve ser estimulado a fazer auto-avaliação para perceber-se co-responsável

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011.

O cotidiano, com toda gama de possibilidades e de diversidade de práticas avaliativas, é, portanto, o caminho a ser pensado e percorrido enquanto instrumento concreto de trabalho e de reflexões sobre avaliação. As (os) professoras (es), coordenadoras (es) e a equipe pedagógica e gestora, precisam se observar enquanto sujeitos coletivos e criativos na construção desta prática avaliativa, na perspectiva de se fortalecerem individual e coletivamente, numa ótica que vê e constrói a avaliação como momento formativo.

Este cotidiano pressupõe a criação e manutenção, em cada unidade de ensino, de recursos pedagógicos diferenciados e diversificados, com as devidas estratégias e instrumentos específicos de registro em cada etapa/modalidade avaliativa, de modo que os estudantes e toda unidade escolar estejam envolvidos e sejam participantes ativos do processo.

É o COMO AVALIAR - definido pelas diferentes unidades de ensino da Rede e que refletem as diversas concepções e possibilidades de trabalho existentes:

- De modo diagnóstico, processual, sistemático, contínuo, qualitativo e dialógico, com o objetivo de redirecionar ações educativas e promover o aluno, retomando o que for preciso, elevando qualitativamente o nível das aprendizagens.
- Observando a capacidade do educando participar, ter autonomia e reflexão no processo, inclusive com ações

dentro e fora de sala.

- Utilizando diferentes instrumentos escritos, aplicados para diagnosticar o desempenho dos estudantes, utilizando observações e registros diários do professor, de modo articulado, utilizando diferentes metodologias (inclusive portfólios) em diferentes áreas do ensino.
- Através da utilização de modelos para unificar as aprendizagens em cada ano.

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011.

É importante deixar claro que, ao falarmos dos instrumentos utilizados nos processos avaliativos, estamos falando também de tarefas que são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados e análise do professor o momento de aprendizagem dos seus estudantes, como define Freitas. E diz ainda, “É importante ressaltar que a simples utilização de instrumentos diferenciados de provas e testes (memorial, portfólio, caderno de aprendizagens etc..) já propicia uma vivência de avaliação distinta da tradicional” (2003, p.28).

É necessário que exista, de modo claro, em cada nível de ensino, direitos de aprendizagem definidos, pois os mesmos também estão vinculadas aos critérios de avaliação. Além disso, os instrumentos avaliativos podem tomar como referência além das provas e testes, experiências que envolvam as diferenciações já citadas, a exemplo do que diz Hoffmann:

- Comentários do professor sobre testes e tarefas, novas perguntas e orientações para continuidade dos estudos.
- Solicitação aos alunos de narração de seus procedimentos de realização de tarefas, de estratégias de pensamento (metacognição)
- Discussão de diferentes respostas entre os estudantes
- Críticas e sugestões dos alunos sobre instrumentos de avaliação
- Espaço para perguntas e solicitação de auxílio em temas de estudo
- Elaboração de exercícios, tarefas e questões pelos próprios alunos
- Análise individual, em dupla, em grupos de textos, tarefas, produções, pinturas
- Definição de metas pessoais e coletivas de enfrentamento de dificuldades e avanços em determinadas áreas
- Momentos de auto-avaliação
- Coletânea de registros que favoreçam aos alunos, às famílias e ao professor, uma visão evolutiva do processo. (Seu significado não é demonstrativo de etapas, mas elucidativo).
- Dossiês, portfólios, relatórios de avaliação.

Relatórios e registros são um momento importante e o cuidado no registro dos mesmos deve ser exercido procurando

trazer em sua escrita e apresentação reflexões que tratem com clareza da (do) estudante a que o mesmo se refere; como as questões sócio afetivas foram trabalhadas e como estão relacionadas com a aprendizagem; o que foi significativo neste processo para este (a) estudante; como ela ou ele se refere à atividade que desenvolve, entre outras.

Outro aspecto de fundamental importância na construção de um processo de ensino, de aprendizagem e, portanto, também avaliativo, na perspectiva tratada até aqui é o **CONSELHO PEDAGÓGICO**. Ressaltamos a importância desta instância, que tem papel fundamental no processo e na via descrita neste documento. . Salienta-se a última instrução normativa, publicada em 2014 pela Secretaria de Educação:

Art. 21. O Conselho Pedagógico, instância fundamental do processo avaliativo, constitui-se numa esfera de responsabilização coletiva dos processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas e, como tal, deverá:

I - ser realizado em 04 (quatro) momentos do ano letivo, conforme Calendário Escolar, considerando o primeiro com caráter diagnóstico, o segundo propositivo de encaminhamentos, o terceiro de retomada de encaminhamentos e o quarto conclusivo e informativo para o professor com vistas à organização do ano seguinte;

II - ser um espaço de redimensionamento das ações pedagógicas, de acompanhamento constante e contínuo da prática pedagógica e das aprendizagens dos estudantes, possibilitando aos seus membros um momento de autoavaliação e redirecionamento da prática pedagógica;

III - determinar sobre as intervenções pedagógicas necessárias à construção dos direitos de aprendizagem nas diversas etapas de cada grupo, ano e módulo;

IV - garantir a participação da Equipe Gestora, da Coordenação Pedagógica, dos Professores e dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, podendo se fazer presentes membros das Equipes de Acompanhamento Pedagógico e/ou Conselho Escolar, para auxiliar a escola na tomada de decisão;

V - realizar análise pedagógica sobre retenção ou progressão quando o estudante do 3º ao 9º ano e da EJA não obtiver média anual 6 (seis) em até dois componentes curriculares. Art. 22. As discussões vivenciadas nos Conselhos Pedagógicos e suas proposições de intervenção devem ser registradas em livros de atas específicos.

Parágrafo único. Os encaminhamentos de aprovação e reprovação de estudantes do 3º ao 9º ano e EJA, do último Conselho Pedagógico, deverão ser registrados também nos respectivos diários de classe ou diário on-line.

Art. 23. A conclusão do preenchimento dos diários de classe ou diários on-line deve acontecer em até 5 (cinco) dias úteis após a realização dos Conselhos Pedagógicos no que se refere aos dados avaliativos.

A QUEM E COMO COMUNICAR OS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM?

Para esta etapa as próprias unidades educacionais já teceram alternativas, citando:

- Para toda comunidade escolar.
- Prioritariamente ao educando, permitindo que ele assuma a condução de seu processo de aprendizagem, através de conversas, correções comentadas, etc.
- Para a família, em plantões e reuniões, quando os alunos são crianças e adolescentes.
- Para a coordenação e equipe gestora, para busca de alternativas pedagógicas, no conselho de ciclos.
- Sugerindo melhor utilização dos registros do Diário de

Todo estudante é capaz de analisar suas condições de aprendizagem. Ele cria expectativas e reconhece expectativas criadas sobre ele.

Hadji (2001)

Classe para que o próximo professor possa planejar melhor suas aulas.

- Manifestando preocupação com avaliações de rede e externas, que não devem ser exclusivamente diretivas da prática pedagógica, interferindo na autonomia das escolas e professores.

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011.

Nesta perspectiva, está se contribuindo para a sedimentação da escola democrática que defende Miguel Arroyo (2008), que é aquela que humaniza, assegurando a aprendizagem da (o) estudante, vendo seu crescimento, considerando seus interesses e de seus pais, bem como suas necessidades, potencialidades, conhecimento e cultura.

5 Os Processos de Ensinar e Aprender

❖ A aprendizagem do pensar

Em suas colocações a respeito da formação das (dos) estudantes, as (os) professoras (es) ressaltam a preocupação de educar para a formação humana. De fato, a relação com as crianças, jovens e adultos que se estabelece na escola tem por objetivo promover o seu processo de humanização.

Para Souza (1999, p.35), a educação se constitui como uma chave para a humanização do ser humano. O autor afirma que as possibilidades de humanização e desumanização encontram sua raiz na **inconclusão dos seres humanos**. "Estamos permanentemente nos fazendo, produzindo-nos, por causa de nosso fundamental inacabamento e da busca de formas mais agradáveis de convivência humana", diz o autor (idem, p.101). E lembra as palavras de Freire "[...] humanização e desumanização, dentro da história, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos vocação dos homens". (FREIRE, 1987, p.30)

Elvira Souza Lima, em *Currículo e Desenvolvimento Humano*, utiliza uma concepção antropológica para dizer que humanização

é o processo pelo qual todo o ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente construído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências. (2008, p.18)

A autora acrescenta, que o processo de humanização

implica, igualmente, em desenvolver os movimentos do corpo para a realização de ações complexas como as necessárias para a preservação da saúde, para as práticas culturais, para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita. (2008, p.18)

...“Educação que reconhece o saber dos estudantes e o saber que deve ser construído.”

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011.

Quando as (os) professoras (es) fazem essa afirmação, deixam claro seu papel de mediadoras (es) na aprendizagem do conhecimento formal que não está acessível às (aos) estudantes em suas experiências cotidianas e indicam que é preciso possibilitar um processo educativo articulador dos conhecimentos que os alunos trazem, com os novos conhecimentos a serem construídos no ambiente escolar, para que sejam dotados de significado. Mas que há como diz Lima,

uma diferença entre partir ou utilizar metodologicamente a experiência cultural do aluno como caminho para ampliação da experiência humana na escola, e, definir como currículo a experiência cultural do aluno. (2008, p. 20)

A criança tem um papel importante em seus processos de aprendizagem, mas não os realiza sozinha. Antropologicamente, estes processos se dão por meio da ação dos adultos, que, em uma instituição de ensino, definem o currículo e selecionam seus conteúdos. Esse currículo pode se tornar um instrumento de formação humana, mas “dependendo da concepção que se tenha de ser humano e do papel que se pretenda para a escola, esse processo de humanização pode ser favorecido ou não”. (LIMA, 2008, p. 20).

A autora destaca ainda que para estar a serviço da humanização, é preciso estar a serviço da diversidade: “seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em sua personalidade e são diversos em sua forma de perceber o mundo. [...] Apresentam também diversidade biológica, algumas delas provocando

A criança tem um papel importante em seus processos de aprendizagem, mas não os realiza sozinha. Antropologicamente, estes processos se dão por meio da ação dos adultos.

A espécie humana subsiste, exatamente pela transmissão que seus membros mais velhos fazem aos bebês, às crianças pequenas e aos jovens, das ações humanas, dos conhecimentos, dos valores, da cultura.

Na escola, esta ação do adulto se revela como a ação pedagógica que o professor tem, de possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado - conhecimento formal - que caracteriza as ciências e as artes

A relação da criança com o adulto na escola é uma relação específica, porque o professor não é, simplesmente, mais um adulto com quem a criança interage – ele é um adulto com a tarefa específica de utilizar o tempo de interação com o aluno para promover seu processo de humanização.

Elvira Souza Lima, *Currículo e*

impedimentos de natureza distinta” (Lima, 2008, p. 20). É necessário, pois, promover a inclusão de todos para o acesso dos bens culturais e ao conhecimento.

Por outro lado, é preciso considerar o impacto dos meios de comunicação que configuram os modos de pensar e as práticas sociais da juventude, como destaca Libâneo (2004, p. 6) citando diversos estudos que vêm demonstrando esse fato, assim como as tecnologias, os meios informacionais e os crescentes processos de diversificação cultural vêm afetando os processos de ensino e de aprendizagem.

Para o autor, a atividade de aprendizagem deve ter como lastro o pensamento teórico, associada aos motivos dos alunos, sem o que as escolas não seriam verdadeiramente inclusivas. Como lugar de mediação cultural que continuam sendo, sua pedagogia deve estar preocupada com os modos de ensinar e de aprender e sobre o papel do professor na preparação dos alunos para pensar. E destaca que “desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar”, apontando como interligados e indissociáveis dois elementos da aprendizagem escolar: a aquisição de conceitos científicos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas.

- ❖ COMO AJUDAR AS (OS) ESTUDANTES A SE CONSTITUÍREM COMO SUJEITOS PENSANTES E CRÍTICOS?

- ❖ O QUE FAZER PARA QUE AS ATIVIDADES PROPICIEM O PENSAR, O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA PARA LIDAR COM CONCEITOS, PARA ARGUMENTAR, PARA RESOLVER PROBLEMAS?

- ❖ COMO AJUDAR AS (OS) ESTUDANTES A LIDAREM COM A QUANTIDADE CRESCENTE DE INFORMAÇÕES E A DISCERNIREM AS DIVERSAS DIMENSÕES – O QUE É LOCAL, O QUE É GLOBAL, OS DIFERENTES PONTOS DE VISTA?

As (os) professoras (es) levantam pontos que indicam uma prática pedagógica para o desenvolvimento do pensar:

Reconhecer o estudante como sujeito de seu processo de aprendizagem.

Favorecer a capacidade intelectual e moral da criança.

Estimular a criatividade; a fala; o trabalho em equipe.

Trabalhar com projetos.

Trabalhar com diferentes linguagens da Arte.

Planejar e avaliar coletivamente.

Manter vivo o interesse pelos conhecimentos através de:

- Desenvolver experiências educativas inovadoras.

- Trabalhar com propostas lúdicas.

- Identificar o conhecimento como algo inacabado, sempre em construção

- Identificar conhecimentos historicamente construídos que possam ser recriados, transformados, renovados.

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011

Os relatos⁶ também aqui transcritos confirmam esses pontos de vista e deixam entrever outros aspectos. Reconhecendo as/os estudantes como sujeitos do seu processo de aprendizagem, e levando em consideração os conhecimentos que já trazem para a escola, propõem:

A relação do conhecimento a ser construído com a sua aplicabilidade;
Atividades que propiciem a percepção de que os conceitos construídos podem ser utilizados para análise de outras situações, para solução de dilemas que se apresentem em suas vidas, no ambiente escolar, tornando as aprendizagens significativas.
Apresentação de situações problema reais, que coloquem desafios para as (os) estudantes, que gerem conflitos, estimulem a pesquisa, o levantamento de hipóteses, a observação, o registro;
Criação de situações didáticas que priorizem a interpretação, a análise, a resolução, a verificação e a validação de situações problema;
Desenvolvimento de atividades que provoquem as (os) estudantes no sentido de criarem estratégias de ação diante de circunstâncias dadas; de tomarem decisões diante das questões éticas;
O trabalho em equipes, em parcerias, que possibilitem a troca de idéias, que desestabilizem os saberes já existentes e potencializem novos.

As crianças vão à escola para aprender cultura e para internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. A escola é o lugar de aprender a pensar teoricamente, de internalizar conceitos, com a mediação do professor. Mediação essa que, segundo Paulo Freire (1996, p.25), se concretiza através da problematização.

⁶ referência aos relatos das professoras que estão inseridos no texto, com a compreensão de que o contexto de produção de currículo na prática do cotidiano das escolas também deve compor o documento de Política de Ensino Municipal do Recife.

Os estudos de Vygotsky e de seus seguidores (LIBÂNEO, 2004, p. 8) vêm na direção de que a aprendizagem se dá através de processos internos e externos de internalização dos signos culturais: é nas relações interpessoais, na comunicação com outras pessoas através da linguagem, e nas atividades intrapessoais (atividade individual regulada pela consciência) que os indivíduos se apropriam das experiências sócio culturais e internalizam conceitos. Essa internalização implica na relação com outros sujeitos que já tenham esses conhecimentos. As crianças, em suas atividades de relação com o mundo objetivo, mediadas por ações com adultos ou com outras crianças (em suas diversidades físicas, regionais, de gênero, de geração, raça, etnia), vão aprendendo a lidar com as informações e desenvolvendo seu pensamento.

No entanto, as tarefas de aprendizagem que as (os) estudantes venham a realizar precisam ser desafiadoras, partir de necessidades que motivem a pesquisa, para a (o) professora refletir com as (os) estudantes as idéias, hipóteses e conhecimentos que trazem acerca de um novo estudo e facilitar sua interação, enquanto sujeito histórico, com o objeto de conhecimento, que é cultural.

É importante lembrar que as formas de comunicação devem se adequar às estratégias de desenvolvimento próprias de cada idade e que **a construção dos conceitos se dá de forma progressiva e recorrente**, (Lima, 2008). É preciso identificar o nível de desenvolvimento das (dos) estudantes para intervir neste processo, sem repetir o que eles já fizeram ou sabem, nem dar

saltos muito grandes que impossibilitem o estabelecimento de ligações e, portanto, de aprendizagem. Cabe à (ao) professora (or) caminhar no sentido de uma complexidade crescente (idem, 2008), propondo atividades que introduzam, retomem, trabalhem esses conceitos até que sejam construídos/reconstruídos e internalizados.

Criar oportunidades diferenciadas de trabalho, para atender às diferentes formas e tempos de aprender que apresentam as (os) estudantes, pressupõe planejar o tempo pedagógico. No caderno *Política de Ensino e Escolarização Básica*, da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1998, esse tempo pedagógico está dividido, embora de maneira interdependente, em diferenciados tempos:

Tempo de organização do conhecimento histórico, tal como se encontra sistematizado no currículo escolar. [...] tempo curricular flexível capaz de atender à construção e aplicação de diferentes conceitos nas diversas áreas do conhecimento.

Tempo do professor, tempo didático que se expressa na organização de seu tempo para planejar, para organizar suas aulas, fazer intervenções e avaliar o processo de aprendizagem do aluno.

Tempo ou ritmos de desenvolvimento do conhecimento do aluno alusivo ao desenvolvimento cognitivo que se dá por processo de interação social e, no qual, o ensino e aprendizagem têm papel fundamental, enquanto mobilizadores do potencial dos esquemas cognitivos. Esse tempo, particular e singular é diverso, sendo ele a base da heterogeneidade dos ritmos e dos modos de apropriação do conhecimento.

Esses tempos pedagógicos podem ser organizados em diferentes modalidades, para garantir a aprendizagem de todos e todas. Atividades em grupo, em parceria, a serem realizadas individualmente, partindo de questões problematizadoras que conduzam a entrevistas, à elaboração de projetos, ao desenvolvimento de sequências didáticas que abordem os temas culturais sob a ótica das ciências, da arte, das brincadeiras. E que possibilitem a observação, a imitação, a leitura, o registro, a comunicação, a representação, o movimento, o cálculo, a descoberta.

A rotina do trabalho construída coletivamente passa a ser um fator estruturante das ações dos professores e dos educandos:

- Roteiros do trabalho diário;
- Calendários;
- Atividades permanentes de leitura, de escrita, de cálculo, de raciocínio lógico; com brincadeiras e jogos; com as diferentes linguagens da arte;
- Desenvolvimento de práticas de cultivo de hortas, de jardins, de trilhas temáticas, de estudo de campo, que levem à reflexão sobre o meio ambiente;
- Rodas semanais de leitura, de cinema, de teatro, de debate das notícias da atualidade, entre outras;
- Planejamento de projetos didáticos e pesquisas;
- Atividades de sistematização do conhecimento;
- Atividades de avaliação;

- Atividades para compartilhar os conhecimentos construídos (entre os colegas e professora, entre turmas, para a comunidade escolar).

Planejar com a (o) professora (or) e a turma, planejar entre as (os) professoras (es), organizando o processo de compreensão da realidade. Viabilizar assim,

uma metodologia de trabalho que cria condições para a ampliação dos conhecimentos das (dos) estudantes nas diversas áreas de estudo, ao provocar o desejo e a necessidade de pensar, refletir, encontrar soluções, criar questões e de experimentar a alegria do saber. (CARVALHO, 1991, p. 62).

Pedagogia de Projetos

O trabalho com projetos didáticos constitui-se em modalidade organizativa do tempo/espço pedagógico.

A proposição de trabalho com projetos parte de uma concepção de construção de conhecimento que propõe um enfoque relacional e globalizado, no sentido proposto por Hernandez (1998). Assim como a interdisciplinaridade, tal enfoque se contrapõe à desarticulação disciplinar que permeia o conhecimento formal no interior da escola, advindos da especialização dos saberes em diversas ciências e materializados através de um currículo oficial que organiza tais conhecimentos por matérias ou componentes curriculares.

Também é necessário entender-se que,...

a adoção por uma pedagogia de projetos, enquanto concepção de uma nova postura pedagógica, visa dar um novo sentido à aprendizagem, por considerar, numa perspectiva mais dinâmica, interativa e abrangente, tantos os papéis do aluno e do professor quanto os conteúdos escolares. (MAIA, 2002, p. 30)

Para a autora, o trabalho com essa perspectiva ajuda os alunos a entenderem ‘o que’, ‘para que’ e ‘como’ aprender, ou seja, amplia as condições do educando captarem o sentido e os significados dos conhecimentos abordados, o que os tornam mais comprometidos com as atividades propostas.

Por implicar responsabilidades e tarefas para todos, estudantes e professoras (es), mesmo que em níveis diferentes, o trabalho com projetos demanda o desenvolvimento de competências não apenas cognitivas. Durante a sua realização, aprende-se a conviver, a negociar, a posicionar-se, a buscar, a selecionar informações e registrar tudo isso, o que amplia o universo de competências a serem desenvolvidos.

A palavra mágica da Professora Fabíola Siqueira

PROJETO RECICLANDO OS LIXOS INTERNOS E DO COTIDIANO

Este projeto foi vivenciado pela turma do 2º Ciclo, 2º Ano A. Surgiu do questionamento da professora sobre a quantidade de papel que era estragado pelo grupo de alunos. Em uma aula a professora pôs as folhas de papel amassadas no chão da sala e perguntou se era lixo. A partir daí passou-se a discutir o que poderia ser feito para solucionar aquela situação. Entraram na discussão os três “R”: reduzir, reaproveitar e reciclar. Então se decidiu, inicialmente, reciclar os papéis amassados.

No dia da oficina de reciclagem, antes de picar as folhas de papel, cada criança pegou uma bolinha, desamassou e escreveu que atitudes suas gostaria que fossem recicladas com o papel. Registro feito era hora de picar o papel, com a consciência de que estavam picando também as atitudes que não queriam mais ter. Em seguida, a hora de triturar! Papel picado e água no liquidificador. Com a massa pronta, despejou-se em uma bacia grande e usando peneiras retas e uma tábua para prensar, cada criança fez a sua folha de papel.

Com as folhas recicladas secas, chegou o momento de registrar as novas atitudes com o meio ambiente, as atitudes que foram recicladas. Cada criança socializou as suas e com os papéis reciclados escritos montamos um painel.

Escola Municipal Osvaldo Lima Filho

❖ Registro da prática – fazer e pensar sobre o fazer

Os registros da prática das (dos) professoras (es) que relatam suas vivências no cotidiano da sala de aula e das unidades de ensino, se constituem em substancial oportunidade de reflexão e crescimento. Ao mesmo tempo, os saberes construídos sistematizados, ao serem compartilhados, oportunizam a formação do coletivo de professoras (es) e o fortalecimento da Política de Ensino que vai sendo gestada com as diferentes autorias.

Nesse sentido, os processos de ensinar e aprender sobre os quais refletimos no item anterior podem ser muito bem exemplificados através dos relatos significativos das professoras da rede:

A palavra mágica da professora Sandra Amorim

HISTÓRIA DO VASCO DA GAMA

APRESENTAÇÃO:

Para compreender a História como resultado da ação, do viver dos seres humanos, a criança precisa se perceber como parte dela, como construtora dela. Por isto nosso primeiro projeto no ano letivo de 2010 foi construir um portfólio com a história de cada estudante. Em seguida começamos a investir no segundo projeto, a descoberta da história do local de vivência deles. Assim, surgiu o projeto “A história do Vasco da Gama”, desta forma estaríamos trabalhando também com um passado mais distante. O resultado deste projeto foi a confecção de pequenos livros sobre as descobertas que eles (as) fizeram.

GRUPO ENVOLVIDO:

O projeto didático foi elaborado e vivenciado pelos (as) 30 alunos (as) do 3º ano do 1º ciclo, juntamente com a professora. Além da nossa classe, estiveram diretamente envolvidos (as) no projeto a coordenadora pedagógica Rosa de Fátima, o estagiário Anderson do laboratório de informática, outros funcionários da escola, os pais e familiares dos (as) estudantes e de forma indireta a direção da escola, que viabilizou todo o material e espaços físicos necessários para a execução do projeto.

ETAPAS DO PROJETO

ATIVIDADE 1- O Vasco antigamente.

Questionei às (aos) estudantes o que elas (es) achavam que iriam encontrar no Vasco se eles pudessem viajar no tempo e ir para o passado. Um passado muito distante, antes deles (as) nascerem, antes dos pais, ou mesmo dos avós deles nascerem. Solicitei que escrevessem suas ideias para depois lermos e verificarmos o que cada um imaginou. Disse-lhes que deveriam descrever como eles achavam que era o Vasco antigamente: o que já existia e que não existe mais ou que ainda existe, como eram os lugares, as pessoas, as roupas, as ruas, enfim como a imaginação deles (as) conseguia ver o Vasco no passado.

Após a escrita, passamos para a segunda etapa: a leitura. Cada criança pode ler seu texto. Eles compararam as semelhanças, alguns se espantavam com as anotações dos outros, pareciam algumas vezes duvidar se aquilo poderia mesmo ser como o colega acreditava que era. Em meio a essa chuva de ideias sobre o Vasco da Gama antigamente, propus à turma investigarmos se algumas daquelas sugestões sobre o passado do bairro eram reais, buscarmos informações para tentarmos descobrir como realmente era o bairro antigamente.

Refletimos, ainda, sobre a forma que poderíamos utilizar para registrar nossas descobertas, para que elas não se perdessem. Assim, surgiu a proposta dos livrinhos. Desta forma, combinei com a turma que este texto que tinham escrito seria o primeiro registro do livro. Combinamos que eu faria as marcações (códigos de correção das produções textuais)⁷ nas suas produções e eles poderiam

⁷ Trata-se de um combinado que tenho com os (as) alunos (as). Ao corrigir os textos produzidos por eles, o faço registrando marcas (traços, bolinhas, triângulos e outros

reescrevê-las antes de registrá-las no livrinho.

ATIVIDADE 2- Definindo as fontes históricas.

O próximo passo foi definir como iríamos descobrir a história do bairro, onde encontraríamos estas informações, quais fontes históricas poderíamos utilizar. Recordamos algumas fontes que utilizamos para que eles (as) pudessem descobrir a sua história. Assim, listamos algumas fontes a serem utilizadas: conversar com pessoas mais velhas, fotografias, internet, livros antigos, museus ou lugares antigos que existissem no bairro, jornais, entre outras que pudéssemos fazer uso.

Definimos, então, que a primeira ação seria conversar com pessoas mais velhas que moravam no bairro há muito tempo. Após as conversas, iríamos definir quais fatos relatados seriam investigados e registrados nos livrinhos.

ATIVIDADE 3- Conversar com pessoas mais velhas e buscar fotografias.

Solicitei que conversassem com familiares mais velhos (avós, tios), ou vizinhos e perguntassem a eles: como era o Vasco da Gama antigamente? O que existia quando eles eram mais jovens, ou crianças, ou mesmo o que eles já escutaram dizer sobre o que mudou no Vasco da Gama. Pedi, também, que buscassem com estas pessoas fotografias antigas dos lugares do bairro, das pessoas, das festas, qualquer fotografia que mostrasse situações do passado (lembrando sempre que teria que ser um passado bem mais distante que o da história do portfólio deles).

Deveriam anotar tudo que ouvissem, poderiam até mesmo escolher algo que lhes parecesse mais interessante ou curioso e se deter em descobrir maior número de detalhes sobre aquele fato, porém, todas as descobertas deveriam ser trazidas, pois seriam de grande importância para nossa pesquisa.

ATIVIDADE 4- Organizando as informações.

Nesta etapa os (as) estudantes trouxeram o resultado do levantamento de informações junto aos familiares. Na sala de aula cada um leu suas anotações e juntos fomos registrando no quadro as descobertas que cada um fez. Percebemos que algumas se repetiram, ou seja, foram as que provavelmente mais se destacaram na história do bairro, pelo menos para os moradores (familiares) que as crianças entrevistaram. Assim, decidimos por investigá-las e para cada uma, dedicar uma página do livrinho. Os fatos escolhidos foram: o passado do local onde hoje é a nossa escola, as mudanças na igreja matriz católica do bairro, o condomínio de prédios residenciais vizinho da nossa escola, que tem o mesmo nome desta e os ônibus elétricos que circulavam no bairro.

ATIVIDADE 5- A nossa escola.

A partir das informações dadas pelos familiares e por pessoas que trabalhavam na escola desde o início e que também eram moradoras do bairro, descobrimos o que existia antes no local onde hoje existe o prédio da Escola Municipal Professor Aderbal Galvão e a quem pertencia o estabelecimento que lá

símbolos), cada marca significa um ação a ser feita: trocar a letra, caso a letra utilizada não seja a correta; falta alguma letra no local onde fiz determinada marca e a criança vai pensar e registrar a letra naquele local da palavra; colocar letra maiúscula; colocar ou trocar a pontuação, entre outras ações.

funcionava.

Como não encontramos fotos da época optamos por utilizar a fotografia da escola como ela é atualmente.

ATIVIDADE 6- A igreja de São Sebastião

Além das informações dadas pelas famílias sobre a origem da igreja católica matriz do bairro, conseguimos com a coordenadora da escola fotografias do prédio da igreja desde sua primeira construção até a última reforma.

Em sala de aula realizamos leitura de imagem com a pasta de fotografias cedida pela coordenadora, que faz parte da igreja e observamos:

- As várias versões do prédio;
- As pessoas (roupas, cabelos, expressões);
- A paisagem natural;
- As construções que foram surgindo próximas à igreja;

Outro detalhe muito relevante foi realizar a observação dos vários tipos de fotografia. Algumas fotos eram em preto e branco, outras num tipo de sépia. Após manusearem o álbum, realizamos uma conversa sobre o que tinha sido visto, disseram suas impressões, detalhes que chamaram atenção. Numa dessas observações uma das estudantes disse: “naquele tempo tudo era preto e branco, as roupas, as pessoas...” Achei muito interessante, este comentário que só poderia ter sido feito e esclarecido devido ao material, às fontes históricas que tínhamos conseguido. Outra questão importante nesta fala da aluna é mostrar a diferença e a importância deste tipo de observação de fotografias ser realizada na escola. Em casa manuseamos álbuns antigos, assistimos novelas sobre escravidão entre outras coisas e tiramos nossas impressões a partir da vivência que temos. Logo, o mundo naquele tempo deveria ser preto e branco, mas na escola, direcionamos nosso olhar, refletimos sobre os fatos, sobre os relatos, sobre as fontes que estamos utilizando e podemos avançar na nossa compreensão.

Assim, aquele momento foi riquíssimo para toda a turma entender que o mundo não era preto e branco, as cores da natureza, das pessoas e dos lugares sempre existiram, mas a tecnologia da época não era igual à de hoje. Foram necessários outros momentos de reflexão sobre as tecnologias daquela época e as de hoje para que aquela aluna e algumas outras aceitassem e falassem de forma confiante que naquela época o mundo não era preto e branco e sim que a tecnologia da fotografia o era. Falamos sobre cartas e e-mails, telefones daqueles dos filmes, grandes, pesados e o celular de hoje que filma, tira foto entre outras funções. E das pinturas, que eram como fotografias coloridas, de tempos ainda mais antigos.

Para a página dedicada à igreja escolhemos uma das fotografias para ser mostrada e fizemos uma legenda para ela.

ATIVIDADE 7- O condomínio residencial Professor Aderbal Galvão.

As informações desta parte da história também foram dadas por antigos moradores do bairro: familiares, merendeira da escola. As crianças descobriram que no local onde hoje existe um condomínio residencial antes havia um sítio. Um casarão rodeado de árvores. Infelizmente não conseguimos fotografias do local como era antes, assim a foto do condomínio ilustrou esta página.

ATIVIDADE 8- O ônibus elétrico

Os dados sobre este fato todos já tinham e estavam muito curiosos por confirmarem a veracidade do que escutaram e anotaram. Na aula dedicada a ele,

as crianças verbalizaram o que haviam descoberto: que ele circulava no bairro, que o seu terminal era no local onde hoje existe o Teatro Lobatinho e que ele era elétrico. Na sequência abri para esclarecer as dúvidas/curiosidades que tivessem sobre o assunto. As curiosidades giravam em torno do fato do ônibus ser elétrico (Como era isto? De onde vinha a eletricidade? Dava choque mesmo? Como ele era?).

Esclareci as dúvidas e curiosidades, mostrei fotografias do ônibus.

ATIVIDADE 9- A origem do bairro do Vasco da Gama

Levantei junto à turma esta indagação: de onde surgiu o Vasco da Gama? Como surgiu? Para eles até aquele momento a história do bairro era descobrir mudanças antigas de um lugar que sempre esteve ali. Acredito que esta minha pergunta desestabilizou um pouco a turma. O sentido era criar um novo desafio, algo que eles não tinham trazido, que ninguém havia dito a eles quando foram realizar a pesquisa de campo com a família e mesmo com os funcionários da escola que nos ajudaram até aquele momento.

Para descobrirmos a origem do bairro, fomos ao laboratório de informática. Previamente, realizei uma pesquisa de sites que tratavam sobre este assunto. Combinei com o estagiário do laboratório o que iríamos fazer e como ele poderia ajudar. Assim, quando cheguei ao laboratório com as crianças, o estagiário já sabia em quais sites orientar que a pesquisa fosse feita e o que a turma deveria pesquisar e descobrir. Realizei, na verdade, uma pesquisa dirigida. O principal site pesquisado foi o da Wikipédia, pois não existem muitos registros sobre a origem exata do bairro. Seu surgimento está atrelado ao bairro de Casa Amarela. Eles registraram no caderno as informações mais relevantes e na sala de aula compartilharam o que descobriram e, coletivamente, produziram um registro para ser colocado no livro.

ATIVIDADE 10- O Vasco hoje

Após descobrirmos um pouco sobre o passado do bairro, solicitei ao grupo que escrevesse sobre como era o Vasco da Gama atualmente (o que existia hoje, mudanças que ocorreram ao longo do tempo), enfim, descrever o bairro.

ATIVIDADE 11- A história do Vasco da Gama em desenhos.

Esta atividade foi de caráter livre. Cada criança deveria contar algo da história do bairro através de desenhos. Não foi delimitado um fato, ou tempo para ele. Assim, alguns desenharam os ônibus elétricos enquanto outros desenharam as ruas do bairro e seus imóveis como se encontram hoje, entre outros temas.

ATIVIDADE 12- Edição dos livros

Durante o período em que estávamos editando o livro tivemos alguns problemas no funcionamento do laboratório, por este motivo os livros não foram digitados. Mas, foram confeccionados manualmente pelas crianças. Este fato não atrapalhou o interesse dos (as) estudantes. Esta etapa consistiu em finalizar os livrinhos: fazer a capa, pintar, colar as ilustrações, fazer o sumário, os dados dos autores e dos livros. Algumas crianças puderam, também, fazer as atividades pendentes, pois como os livros foram sendo confeccionados a cada aula, quando alguém faltava, ficava com uma atividade atrasada.

RESULTADO FINAL

Ao final do projeto cada criança tinha seu próprio livrinho de história sobre o Vasco da Gama. Foi doada uma cópia do livro produzido para a biblioteca.

Ao finalizarmos o projeto pensamos, também, em realizar um lançamento dos livros. Mas, como a culminância do projeto já aconteceu no final do ano letivo, não foi possível. Porém, esse fato não diminuiu o sucesso do projeto

AValiação

Durante o ano letivo de 2010 os dois projetos de história foram um desafio para mim e para as crianças, pois idealizamos um trabalho de produzir material histórico. No primeiro, resgatamos a história de cada aluno (a) para construirmos o portfólio. No segundo, para produzirmos os livrinhos e encontrar fatos que não estavam nos livros didáticos e que também não estavam tão acessíveis como os registros de nascimento, ou as fotografias deles quando bebês.

Com o trabalho as crianças perceberam que História não é algo imaginário como os contos de fada, ou algo que só aconteceu antigamente no tempo dos dinossauros ou dos índios. E ainda, compreenderam o sentido de passado, de como isto influencia o presente, a formação dos bairros e que essa história não ficou só lá, está acontecendo a todo o momento. Tive o sentimento de que este projeto, mesmo com as dificuldades, deu conta de seu objetivo maior: mostrar a história viva e prazerosa de ser estudada!

Escola Municipal Aderbal Galvão

O compartilhar dos processos de refletir sobre o “ensinar e aprender” fortalece essa rede de comunicação que vem se constituindo, ao longo dos últimos anos, entre o coletivo de professoras (es) que relatam as memórias do cotidiano de seu trabalho. Uma forma de contribuir com as demandas das educadoras e educadores em relação às especificidades e necessidades de cada etapa e modalidade de ensino.

6 Educação Básica no Recife

Educar é como dizer às crianças: “Isso é o *nosso* mundo.”

Hannah Arendt

A Educação Básica, como definem as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**, parecer nº7/2010, em suas referências conceituais

É direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socio-emocionais, cognitivas e sócio-culturais, respeitando e valorizando as diferenças.

[...] Da aquisição plena desse direito depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos, definidos na constituição, no ECA, na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos.

Quanto às **etapas da Educação Básica**, correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, o mesmo documento (p. 31) define:

- I- A *Educação Infantil*, que corresponde: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com a duração de 2 (dois) anos.
- II- O *Ensino Fundamental*, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais.
- III- O *Ensino Médio*, com duração mínima de 3 (três) anos.

Constituem-se **Modalidades do Ensino Fundamental** a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a Educação Especial.

❖ **Etapas da Educação Básica no Recife**

Educação Infantil

Apresentar uma proposta pedagógica para a Educação Infantil sintetiza um esforço coletivo dos profissionais (professoras/es, auxiliares de desenvolvimento Infantil, coordenadoras/es pedagógicas/os, gestoras/es, técnicas/os da secretaria...) em socializar experiências significativas vivenciadas com as crianças de 0 a 5 anos nas unidades educacionais que revelem ou reflitam concepções e práticas de qualidade na Educação Infantil. Desta forma, possibilitar a este coletivo uma ressignificação de suas práticas, a partir do entendimento que “uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar, que tem uma história que precisa ser contada. Nasce de uma realidade que pergunta e é também resposta – diálogo” (KRAMER, 1999, p.169). Ao se desenhar o currículo para a Educação Infantil, o conjunto das práticas deve considerar as experiências e saberes das crianças articulados aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Fotografia 10 – Crianças do Centro Municipal de Educação Infantil Brasília Teimosa



Acervo do Centro Municipal e Educação Infantil Brasília Teimosa

Partindo deste entendimento, a proposta pedagógica da Educação Infantil, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), considera a criança como centro do planejamento curricular, compreendida como um sujeito histórico e de direitos, que por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, estrutura sua identidade pessoal e coletiva e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido para o mundo físico e social ocorre através de diversas ações como: brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar.

A Educação Infantil reconhece a infância como tempo em si, sem a preocupação de subordinar-se às expectativas das etapas seguintes. Desta forma, a Educação Infantil firma-se como uma pedagogia da infância que tem como objeto as relações educativas que se desenvolvem num espaço de convivência coletiva, cujo sujeito principal é a criança.

Nas unidades educacionais, a ação pedagógica assume um caráter privilegiado de aprendizagens das crianças e de seu desenvolvimento integral, respeitando as características das diferentes faixas etárias, bem como, os aspectos relativos às relações de gênero, étnico-raciais e culturais.

Esta proposta se fundamenta na concepção de criança, considerada como um ser ativo, sujeito de direitos, que produz cultura, que se apropria dos conhecimentos e se desenvolve na interação com outras crianças, com os adultos e com o mundo. Isto significa assumir uma

A diversidade serve como suporte essencial para o indivíduo, começando pelo conhecimento de si mesmo para se abrir em seguida ao outro.

**Professoras da Escola Municipal
Chico Science**

perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento da criança. Enfatiza a importância do brincar, pois se trata de uma atividade que faz parte da essência da criança e deve ser respeitada e incentivada. Segundo Vygotsky, a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da identidade, da atenção, da imitação, da criação, da autonomia, dentre muitos outros. “As maiores

aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.” (1998, p.131).

Fotografia 11 – Crianças da Creche Municipal Francisco do Amaral Lopes



Acervo da Creche Municipal Francisco do Amaral Lopes

Na Educação

Infantil a ludicidade permeia todas as ações e vivências pedagógicas. Nessa etapa da Educação Básica, a brincadeira é coisa séria, se constituindo não como um apoio às atividades a serem desenvolvidas com as crianças, mas como atividade por excelência, ou

O trabalho de educar crianças pequenas não é fácil. O educador que escolhe essa faixa etária para trabalhar precisa ter clareza das necessidades específicas de suas crianças, não apenas o que as teorias nos ensinam sobre como se dão o aprendizado e o desenvolvimento da criança, como também no que diz respeito à organização do espaço físico e temporal, do ambiente físico e emocional que deve constituir uma sala.

Professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas

seja, é importante garantir o tempo e o espaço da brincadeira pela brincadeira.

Propiciar às crianças um ambiente educacional que seja promotor de situações desafiadoras, é um princípio da Rede Municipal de Ensino do Recife, que tem concretude no cotidiano das unidades educacionais, na organização do tempo, espaço, mobiliário, brinquedos, brincadeiras destinados às crianças, de acordo com a faixa etária, suas preferências e desejos.

Educar e cuidar das crianças assume um caráter ético, no qual, práticas solidárias, envolvendo adultos e crianças, criam ações coletivas e laços capazes de gerar pertencimento ao seu grupo social, na perspectiva da formação humana. Desta forma, a indissociabilidade dessas ações (educar e cuidar) caracteriza-se como princípio presente nos espaços, fundamentando a prática pedagógica. Assim, a Educação Infantil exige uma atuação de seus profissionais, baseada na não hierarquização das atividades e a não segmentação de horários, espaços, responsabilidades dos profissionais para assegurar o respeito às necessidades e interesses da criança, os valores da cultura e ampliar, permanentemente as fronteiras do seu universo. (MACHADO, 2000, p.196).

Afirmamos que na Educação Infantil se cuida educando e se educa cuidando.

Neste contexto, visando assegurar aos profissionais da Educação Infantil subsídios para o desenvolvimento de ações que considerem a especificidade dessa faixa etária, a política

educacional de formação continuada do município, em consonância com a LDB, legitima cada docente como sujeito ativo, que no movimento de reflexão sobre sua prática, a qualifica, disseminando no interior das unidades educacionais, saberes, atitudes e valores compartilhados nos encontros sistemáticos.

Por fim, ressalta-se a importância do registro das práticas, pelos profissionais da educação, como elemento importante de estudo, análise e auto-avaliação na perspectiva de diagnosticar, refletir e reorganizar suas ações, com vistas a manter um constante movimento dialógico com a proposta pedagógica.

Ensino Fundamental

Em contextos em que não há garantia de direitos acentua-se a desigualdade e a injustiça social [...].

Sônia Kramer

O Ensino Fundamental está definido a partir da LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de nº 9.394/96. Em seu artigo 32 a LDB estabelece como objetivo do Ensino Fundamental: a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em

vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Além de estabelecer estes objetivos básicos, a LDB coloca algumas questões importantes do ponto de vista curricular, como: a obrigatoriedade da inserção de temáticas ligadas ao direito da criança; o ensino religioso com matrícula facultativa, respeitando a diversidade cultural e religiosa do Brasil; a possibilidade de organização do ensino em ciclos e a sua obrigatoriedade com duração de nove anos.

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, se deu a partir da Lei 11. 274 de 6 de fevereiro de 2006, que muda o texto da LDB. Esta conquista, fruto dos movimentos organizados pela sociedade civil e assumida como comprometimento político e ético pelo Ministério da Educação, garante a obrigatoriedade do acesso das crianças de seis anos no processo sócio-histórico de construção do conhecimento.

Na Rede Municipal de Ensino do Recife, segundo a publicação *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos* (Recife, 2003), esta ampliação vem sendo garantida desde 2001, respaldada na meta nº 22 da educação fundamental constante do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172/2001 nos seguintes termos: “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental

obrigatório com início aos seis anos de idade à medida que for sendo universalizado o atendimento, na faixa de sete a quatorze anos”.

Dessa forma, foi implementado o Ensino Fundamental de nove anos.

Adoção do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano)

De origem Grega, a palavra KÝKLOS, tem o significado de círculo.

Em muitas tradições, a imagem circular representa a ideia de universo, completude, a noção de totalidade. Na infância, idade de grande parte dos estudantes de nossa Rede, de modo informal, círculo e roda se misturam, seja nas práticas cotidianas, seja nas ideias prévias dos estudantes.

O círculo e a roda, com suas respectivas noções de totalidade e envolvimento, giro e circuito, serão nossas referências para repensar nosso caminho de Rede.

*“Como se fora brincadeira de roda, memória
Vai o bicho homem fruto da semente, memória
Renascer da própria força, própria luz e fé, memória
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós, história
Somos a semente, ato, mente e voz, magia
Não tenha medo, meu menino povo, memória
Tudo principia na própria pessoa, beleza
Vai como a criança que não teme o tempo..”
(Música: Redescobrir - Composição: Luiz Gonzaga Jr)*

A ideia que fundamenta a relação de ensino e de aprendizagem através dos ciclos é que os mesmos podem

favorecer um percurso escolar mais inclusivo e democrático, pois esse modo de ver, pensar e agir investe na continuidade da aprendizagem, em oposição às experiências de seriação/retenção. Opta, assim, por uma estrutura de organização escolar e do currículo, no ensino fundamental, que deve ser mais flexível e mais atenta aos processos de ensinar, aprender, conviver, ser.

Há, portanto, no conceito de Ciclo de Alfabetização, abordagens filosóficas, estéticas, lúdicas, políticas, psicológicas e sociológicas, que fundamentam um olhar mais integral para o percurso desta(e) estudante no início do ensino fundamental e, também, para o coletivo da unidade escolar que o abraça.

Questões que vão desde a promoção positiva da autoestima, ao incentivar a progressão de aprendizagens apoiada e significativa, passando pelo atendimento de cada indivíduo na sua heterogeneidade em relação ao grupo, até a “alteração do foco da prática escolar da transmissão do conhecimento para sua construção, na qual os alunos poderiam assumir um papel mais ativo” (MAINARDES, 2009, p. 15), são aspectos relevantes ao se pensar nesta maneira de estruturar as relações educacionais nesta etapa. Há, também, o essencial componente de trabalho coletivo, por parte da equipe, que deverá estar disposta em “roda”, de mãos dadas e em sintonia.

Vários teóricos tratam, na contemporaneidade, as questões de aprendizagem e a necessidade de acompanhar os seus diferentes níveis de desenvolvimento, bem como de oferecer uma dinâmica diversificada do ensino, de modo a contemplar os diferentes tempos pedagógicos e os diferentes ritmos e formas de

aprender. Assim, é possível apoiar os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa perspectiva de “círculo e roda” ou, como defende Hoffmann, manifestando confiança nas possibilidades de todas as crianças e na valorização de suas manifestações e interesses.

Com esse olhar sobre o processo de ensinar-aprender-conviver, constrói-se um caminho para qualificar a educação oferecida na Rede. Considera-se que, atender aos diferentes tempos e ritmos de aprendizagem é reconhecer diferenças e procurar caminhos para incorporá-las e subsidiá-las na prática cotidiana. Considerando, inclusive, as questões citadas pelas escolas que desenvolveram a discussão sobre a proposta pedagógica e que fizeram referência aos aspectos abaixo como relevantes para desenvolver a educação com qualidade social:

- A diversidade cultural
- A multiculturalidade
- A cultura local
- A orientação sexual
- O reconhecimento e o respeito às diferenças
- Os diferentes ritmos de aprendizagem
- As limitações
- Que sejam significativos para os estudantes, que façam sentido para a sua vida porque relacionados aos seus interesses

Síntese das discussões das(dos) professoras(es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica. Julho, 2011

Em relação ao atendimento às (aos) estudantes do Ensino Fundamental, há, evidentemente, necessidade de diversificar as oportunidades de aprendizagem, por meio de atendimento

diferenciado individual ou em pequenos grupos. Cabe à equipe pedagógica, conjuntamente, pensar alternativas e reavaliar estratégias em cada unidade escolar. Esse aspecto é relevante para o avanço qualitativo do trabalho – o atendimento diferenciado às(aos) estudantes, e precisa ser debatido no contexto escolar, e também em toda rede, para que as(os) profissionais da educação possam compreender de forma crítica e se sentirem desafiados e presentes, aliando-se às rodas e aos círculos de debates para, coletivamente, encontrarem respostas para os desafios que emergem do processo de ensinar e aprender.

Espaços diferenciados para os diferentes tempos de aprendizagem

INCLASSIFICÁVEIS
(...) não tem um, tem dois,
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes,
não tem deus, tem deuses, não há sol a sós (...)
(Arnaldo Antunes e Chico Science)

Ao se pensar em práticas diferenciadas, toma-se como referência o conceito da diversidade, sob os mais diferentes matizes, presente nas escolas.

Diverso (Adj) – 1. Que não é igual, dessemelhante, distinto. 2. Que apresenta variedade. (HOUAISS, 2001, p.1065)

Sendo a diversidade vivenciada através de experiências positivas, críticas, reflexivas, pode ser fonte de significado, de novas formas de relações, de aprofundamentos. A diferenciação de atividades e espaços como oportunidade para a vivência positiva da autoestima dos(as) estudantes e para um percurso escolar de sucesso, propiciando outras linguagens, interações e formas de ensinar-aprender-conviver, contribui afirmativamente

As indagações sobre os currículos não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços. (ARROYO, 2008, p.22)

para a efetivação da educação com qualidade social.

A vivência desta diferenciação compreende uma ação planejada pela professora e pelo professor, seja quando a prática for restrita ao espaço da sala de aula e da equipe pedagógica, seja quando outros espaços forem criados como alternativa (culminância ou socialização de experiências; projetos intersalas, que podem agrupar estudantes por interesse, mesmo que com idades diferentes; atividades dirigidas nas bibliotecas, também agrupando-os por interesse; atividades nos laboratórios de informática; criação de salas de interesse; para estudantes de diferentes anos, com temáticas de interesses diversos).

As experiências de diferenciação trazem a necessidade de modificar a forma, o nível, o ritmo do que é ensinado no Ensino Fundamental. Trazem, também, a necessidade de lidar com a alternância de experiências, utilizando outras linguagens e recursos, não apenas para “motivar” mais os(as) estudantes, mas para, efetivamente, oferecer-lhes outras e novas condições de estabelecer aprendizagens. Falam, ao mesmo tempo, da necessidade de pensar novas soluções que possam ser construídas através de diferenciações nas atividades, nas formas de apoiar as(os) estudantes, seja na prática da(o) professor(a), da coordenação, de estudantes monitores, seja no modo de organizar a sala de aula (tendo em vista a rotina das atividades e a adequação do espaço físico), seja, ainda, na utilização de variadas fontes e expressões de recursos didáticos disponíveis, entre outras. Como cita Hoffmann, trazendo o texto de Charlot:

A situação de aprendizado não é apenas marcada

pelo local, pelas pessoas, mas também por um momento. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: a da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me. (...). Aprende-se porque se tem oportunidades de aprender, em um momento, em que se está, mais ou menos disponível para aproveitar essas oportunidades. (CHARLOT *apud* HOFFMANN, 2001, p. 63).

Portanto, trabalhar ampliando as diferenciações é um caminho a ser construído e sedimentado coletivamente para o atendimento adequado a tantas diversidades que se fazem presentes na escola e, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

Todas as crianças sabem muitas coisas, só que umas sabem coisas diferentes das outras.

Telma Weisz

Falar de educação e criança significa trilhar um longo caminho através de tempos e espaços, onde concepções de infância foram sendo construídas e transformadas a partir de contextos históricos e sociais em que estiveram inseridas.

A contemporaneidade, no bojo das lutas pelos direitos humanos que se desencadearam após a Segunda Guerra Mundial, construiu um conceito de criança como um ser próprio, que deve ser protegido pela família e pelo Estado, respeitado em suas especificidades e com garantia de acesso às suas

necessidades básicas, à educação e à ludicidade. No entanto, os contextos socioeconômicos produzidos pela humanidade, marcados por desigualdades e injustiças, viabilizaram a construção de diferentes infâncias. Nesta perspectiva, estaria a escola, instituição onde emergem as complexidades sociais, refletindo sobre as questões que envolvem a infância e sua inserção na sociedade contemporânea?

É necessário compreender que a criança está inserida em determinado contexto social e cultural no qual constrói formas de viver e de se relacionar. Este fato remete a duas questões: a escola está considerando as infâncias vividas pelos(as) estudantes dos anos iniciais? O mundo real da criança está sendo inserido nas experiências escolares através das diversas linguagens?

Podemos iniciar a reflexão a partir da relação da criança com a linguagem escrita. Em situações diárias, as crianças convivem com a língua oral e escrita em ambientes ricos de experiências que envolvem o ler e o escrever. Essas experiências estimulam o desejo pela leitura e escrita e a reflexão sobre as especificidades dos variados textos presentes em seu cotidiano. A escola, por sua vez, tem papel fundamental de promover vivências diárias onde o(a) estudante possa desenvolver práticas sociais de leitura e produção de diferentes textos com autonomia, estabelecendo uma relação real entre a escrita e o seu mundo.

Nesta perspectiva, a professora Verônica Maria Lima, da Escola Municipal Almirante Soares Dutra, realizou, em 2009,

um trabalho com estudantes do 3º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, no qual fizeram desenhos representativos de 56 palavras e escreveram definições para cada uma delas, culminando com a produção de um glossário. A seguir, estão algumas das definições produzidas pelas crianças.

BONECA



- É uma menina de brinquedo.
- É um brinquedo que tem cabelo.
- É uma diversão para as meninas.

FANTASMA



- É uma coisa que fica no céu e no chão
- É um pano com uma criança dentro do pano.
- É alma.

CADEIRA



- É para se sentar nela e ver o movimento da rua.
- É um negócio para botar o bumbum, e não pra botar o joelho.
- É um objeto que se usa para se sentar e descansar.

JANELA



- É um objeto feito de alumínio ferro ou vidro que os pedreiros botam nas casas e nos prédios.
- É para colocar brinquedos e jarros nela.
- É para nos proteger do calor.

Esta atividade proporcionou o reconhecimento e produção de um gênero textual necessário na vida das (os) estudantes e lhes ofereceu a oportunidade de trazerem para a escola suas vivências e seus pontos de vista sobre as coisas do mundo. É notável que as crianças oscilaram entre definir generalizando o objeto e definir a partir de suas experiências. Isso possibilitou o confronto entre as respostas, levando em consideração a característica do glossário (que deve generalizar as respostas) e as diversas formas de ver os objetos e, através deles, o mundo.

No entanto, a linguagem escrita é apenas uma das portas de entrada da criança no mundo. Por meio das diversas linguagens, a criança representa a sua realidade, desenvolve o brincar, a imaginação, a emoção, a memória, a percepção. É importante que a escola favoreça, na sua rotina, espaços onde experimentem diferentes formas de expressão, a exemplo do desenho, da dramatização, do movimento, da música, do ressaltar que a criança entre os seis e dez anos está ampliando suas relações de linguagem e, portanto, é relevante considerar suas potencialidades para descobrir, criar, propor.

Fotografia 12 – Estudantes participando de gincana



Acervo da Escola Municipal Lutadores do Bem

Fotografia 13 – Estudantes da professora Elizabeth Maria da Silva realizando dramatização



Acervo da Escola Municipal Severina Bernadete Teixeira

Os jogos, as brincadeiras e as demais linguagens simbólicas são fundamentais no processo de aprendizagem, uma vez que estas experiências sensibilizam, humanizam, socializam e favorecem a apropriação de conhecimentos e valores. São também meios pelos quais a criança interpreta, age e se relaciona com o mundo que a cerca. Brincando, modifica objetos, imagina, cria situações novas, vive papéis sociais, transforma a realidade e muda de identidade quantas vezes achar necessário.

Ao ser vivenciada como experiência de cultura, a brincadeira torna-se um fator determinante na formação de sujeitos agentes de mudanças. Para tanto, a/o professora/professor que se propõe a realizar um trabalho significativo, possibilitando a ampliação do universo infantil, deverá desbloquear resistências e viver sua ludicidade, permitindo, assim, desenvolver um trabalho pedagógico prazeroso e envolvente.

A criança, nos diversos tempos históricos, tem sofrido pressões sociais que muitas vezes são inadequadas para a

condição de um ser em desenvolvimento e que interferem na sua vida escolar. Essas pressões vão desde o excesso de cobranças de resultados escolares por parte da sociedade e da família à imposição de responsabilidades, privando-a do ato de brincar e do direito de ser criança.

Outra característica dessa geração típica da contemporaneidade é a exposição excessiva a diversas modalidades de mídias e à violência urbana, que concorrem com a escola e com a família, influenciando em sua formação. Portanto, além de considerar as especificidades da infância, a escola precisa pensar estratégias de lidar com essa realidade social em que se insere a criança, buscando estabelecer diálogos possíveis.

Fotografia 14 – Estudante fazendo arte no computador. Projeto Vida e Obra de Paulo Freire, desenvolvido pela professora Eliane Urbano Braga Pinto



Acervo da Escola Municipal Inês Soares de Lima

Desenho 6 – produção finalizada da representação da imagem de Paulo Freire



Acervo da Escola Municipal Inês Soares de Lima

A partir da experiência acima apresentada, percebe-se que é possível utilizar os recursos tecnológicos na escola, propondo experiências criativas e que favoreçam a construção de

conhecimentos. Se as mídias contemporâneas invadem os processos de educação, sugerindo formas de viver e de ver o mundo, a escola poderá fazer o contraponto a partir da inserção da própria mídia na prática pedagógica, de forma crítica, colocando para as crianças questões que as levem a refletir sobre sua relação com as tecnologias da informação e comunicação.

Para inserir-se no universo da criança é necessário conhecê-la, saber quais as suas formas de aprender, quais as facilidades e dificuldades, como é o seu grupo familiar e social, a sua vida dentro e fora da escola. É importante também saber quais os seus interesses e preferências para eleger os conhecimentos indispensáveis à sua formação e as possibilidades de interação e construções ante os elementos culturais e naturais que a circunda.

A professora Cláudia Albuquerque Nascimento da Escola Municipal do Engenho do Meio, que leciona na turma de 5º ano, reforça essa concepção de educação:

Sinto-me estimulada permanentemente a desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado e voltado para a realidade de meus alunos e alunas porque tenho a concepção de que a escola é e deve ser um espaço de socialização e transformação.

É essencial que sejam oferecidas às/aos estudantes oportunidades de explorar diferentes ambientes, de se movimentar e participar de atividades diversificadas e desafiadoras que garantam o interesse e a concentração próprios de cada idade.

A cidade e o entorno da escola suscitam diálogos com os conteúdos de ensino, ressignificando a aprendizagem,

transformando a vivência em conhecimento. Essa forma de interação favorece a construção da identidade cultural, tomando como referência as experiências nos diversos espaços que constituem a cidade, o bairro, a comunidade. Estes lugares conferem inúmeras possibilidades de relações, sentimentos, percepções e lembranças, que se constituem em representações de si e do outro de maneira simbólica e significativa.

Propor e coordenar atividades instigantes e desafiadoras, que impulsionem o desenvolvimento das (os) estudantes, é ampliar suas experiências e práticas socioculturais, concebendo que eles não só recebem, mas também criam, transformam e produzem cultura. Essas reflexões oferecem elementos norteadores para pensar a organização dos tempos e espaços pedagógicos.

Anos Finais do Ensino Fundamental - (6º ao 9º ano)

Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que se lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma.

[...] E é até mesmo possível, inclusive, que sejamos capazes de reconhecer, na história íntima dos encontros que fizeram nossa própria vida, alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser: alguém, em suma, a quem poderíamos chamar de “professor”.

Jorge Larrosa. *Pedagogia Profana - danças, piruetas e mascaradas* (1998 p.63)

Fotografia 15 - Professora Julieta Iara de Lima Barbosa e estudantes da Escola Municipal Octávio de Meira Lins. Projeto Moro no Morro.



Acervo da Escola Municipal Octávio de Meira Lins

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ao se referirem ao Ensino Fundamental (2010, p.32), afirmam:

Na etapa da vida que corresponde ao Ensino Fundamental o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente conforme o educando vai se assumindo um sujeito de direitos. As crianças, quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam. Tais transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem, a que se associa o desenvolvimento cognitivo. Junto a isso buscam referências para a formação de valores próprios, novas estratégias para lidar com as diferentes exigências que lhes são impostas.

Uma Política de Ensino para os anos finais do Ensino

Fundamental precisa estar atenta para o lugar que as (os) adolescentes e jovens dessa etapa ocupam nos currículos e consequentemente para as representações que deles se tem.

Com que lógica devemos desenvolver a formação dessas e desses estudantes, para que, ao olharem para o mundo e para os conhecimentos, construam sua autoimagem, “se voltem para si mesmos” e sejam levados para sua própria forma de ser, de pensar e de estar no mundo?

Na consulta às (aos) educadoras (es) da rede, a preocupação com manter vivo o interesse pelo estudo e por conhecimentos por parte das (dos) estudantes foi bastante destacada. Algumas práticas foram apontadas como as desenvolvidas com tal objetivo:

- Proporcionar vivências adequadas.
- Desenvolver experiências educativas inovadoras.
- Trabalhar com propostas lúdicas.
- Colocar o conhecimento como algo inacabado, sempre em construção.
- Trabalhar conhecimentos historicamente construídos para que possam ser recriados, transformados, renovados.
- Estabelecer ligação com os temas como Saúde, Sexualidade, Gênero, Diversidade Cultural e Étnica, Igualdade de Direitos, Boas Práticas Sociais, Ética, Solidariedade, Dignidade do ser humano, Cuidar de “Si”, Valorização do “Eu”, Afetividade.

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011.

No entanto, ao serem indagados sobre os conteúdos a serem ensinados na pré-adolescência e adolescência, as (os) professoras (es) deixam claro sua compreensão sobre a necessidade de estarmos atentos para os grupos de identidade com os quais as (os) jovens se identificam, como podemos perceber em alguns dos itens citados:

- Construção da identidade pessoal e social.
- Conhecimento e compreensão da organização histórica e social dos grupos aos quais pertencem e suas relações com outros grupos.
- Saúde, cuidados com o meio e com o outro.
- Responsabilidades sociais.
- Cultura de paz.
- Valores.
- Estatuto da criança e do adolescente.
- Formação de consciência ambiental.
- Desenvolvimento do ser humano.
- Astronomia, orientação e localização espacial.
- Conhecimentos relacionados às linguagens da arte.
- Leitura e escrita com autonomia.
- Resolução de problemas, raciocínio lógico matemático.

Síntese das discussões das (dos) professoras (es) nas unidades de ensino sobre a proposta pedagógica Julho, 2011

Considera-se que para compreender o que é significativo para as (os) estudantes nesse ciclo da vida em que se encontram e dessa forma conferir sentido à sua experiência escolar é preciso estar atenta (o) para os grupos de identidade

com os quais as (os) jovens têm identificação. No entanto, Pais (2008 apud CARRANO, 2010) chama atenção para a “necessidade de superarmos os modelos prescritivos com os quais as (os) jovens já não mais se identificam” e destaca “a importância de realizarmos um esforço para o desvendamento das *sensibilidades performativas* das culturas juvenis, como o *hip hop* com suas mesclagens criativas de música, com suas performances corporais, o grafitismo”. E é Carrano (2010, p. 186) quem destaca o fato de que “com alguma atenção, cada um de nós é capaz de identificar no cotidiano e no entorno de nossas escolas a diversidade de performances juvenis existentes e com a qual as professoras e professores podem dialogar. O autor ainda destaca:

Percebidos como sujeitos de direitos e de culturas, os jovens estudantes vão deixando de ser percebidos apenas como alunos e passam a ser enxergados a partir de identidades específicas que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética, e às sociabilidades que se originam no exterior da instituição escolar. As referências extraescolares podem ser interpretadas como ruído e interferência negativa para o trabalho pedagógico, caso a escola se feche, ou, podem significar oportunidades para a criação de espaços de mediação cultural entre os diferentes mundos vividos pelos jovens alunos. (CARRANO, 2008, apud, MOREIRA e CANDAU, 2010, p. 185).

Fotografia 16 - Estudantes Shirley, Cíntia, Gabriela, Albenise e Suzana. 2009.



Acervo da Escola Municipal Octávio de Meira Lins

Diferentes relatos de projetos didáticos desenvolvidos por professoras e professores da rede e publicados neste caderno, dão uma ideia do leque de possibilidades para construção de uma escolarização com sentido para as (os) estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Escolarização essa que compreende as potencialidades que se abrem ao considerarem, nas propostas pedagógicas que são criadas para e com as (os) jovens estudantes, “a experiência do viver e agir coletivamente na busca de alternativas emancipatórias para a existência” (CARRANO, 2008,apud MOREIRA E CANDAU, 2010, p. 186).

As (os) educadoras (es) destacam o envolvimento das (dos) jovens com as questões ambientais e com o uso das

mídias e o entusiasmo com que abraçam as propostas que se voltam para essas discussões.

Nesse sentido, as unidades de ensino de 3º e 4º Ciclos, através das COM-VIDAS – Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – construíram a **Agenda 21 Escolar**, na qual foram eleitas prioridades de ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida do ambiente escolar e da comunidade. Como já relatado anteriormente neste documento, já existe um texto que sistematiza todo esse movimento, que precisa ser consolidado e ampliado para todas as unidades educacionais.

Essas Unidades de Ensino precisam se afirmar também como territórios juvenis onde as novas identidades do século XXI encontrem espaço para se expressarem através de sua roupa, linguagem corporal, estilo musical, marcas corporais (tatuagens, piercings), tornando essas culturas visíveis, discutidas e valorizadas.

Dentro dos princípios propostos na Política de Ensino da Rede desejamos uma escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental que incorpore essas novas formas de ser e estar no mundo manifestadas pelos jovens e que se constituam como “espaços de práticas de escuta, atenção e diálogo que podem nos lançar para o plano dos afetos, das trocas culturais, dos saberes compartilhados e compromissos políticos com a instituição escolar estabelecidos entre sujeitos de diferentes experiências, idades e responsabilidades sociais” (CARRANO, 2008, apud MOREIRA e CANDAU, 2010. p.207).

❖ Modalidades da Educação Básica no Recife

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Rede Municipal de Ensino do Recife

Marco Legal

A educação no Brasil é direito social garantido pela Constituição Federal de 1988. É denominado ainda como direito público subjetivo, ou seja, concernente a cada pessoa singular e a todos na dimensão coletiva. A Educação de Jovens e Adultos emerge do texto legal como dever do estado, sendo “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (CF, art. 208, inciso I). O texto constitucional reafirma o direito à educação básica, caracterizando a EJA como educação escolar.

Na LDBEN nº 9394/96, a modalidade EJA na etapa relativa aos anos iniciais do ensino fundamental tem caráter de oferta prioritária pela dependência administrativa municipal

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, **oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames** (LDB, Art. 37, grifo nosso).

Garantir as condições adequadas de ensino e aprendizagem para pessoas idosas, adultas e jovens a partir de 15 anos é a tarefa fundamental de uma escola de EJA. Para a

educação escolar de jovens, adultos e idosos ser realizada é preciso observar a especificidade de seu estudante: pessoa adulta, pessoa jovem, homem, mulher, idoso, idosa, pais e mães de famílias, trabalhadores formais e informais, moradores de comunidades populares do Recife.

Observe-se que a EJA é *modalidade*. Segundo Carlos Roberto Jammil Cury, relator de um dos mais importantes documentos regulatórios da EJA nacional, o Parecer nº 11/2000:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, **um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria.** (parecer CNE/CEB nº 11/2000, p.26 – grifo nosso)

Esta compreensão sobre a *modalidade* refere-se ao reconhecimento e conseqüente respeito ao fato de que a pessoa jovem, adulta e idosa vem à escola com interesses e capacidades próprias que expressam suas trajetórias de vida. Para Paulo Freire o respeito aos saberes dos educandos é um dos princípios que caracteriza de maneira mais forte a educação problematizadora, sendo a base de uma escola democrática e comprometida com o ser humano.

Para o professor João Francisco de Souza, a educação de jovens e adultos, nesse diálogo entre culturas, no atendimento às especificidades de cada pessoa e de cada grupo, produz processos de ressocialização, que tem como finalidade expandir progressivamente formas de socialização e convivência na interculturalidade, através da transformação nos modos de

pensar, fazer e emocionar-se.

Ressocialização são múltiplos processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentires de uma pessoa ou grupo cultural com os de outras pessoas ou grupos culturais cujos resultados são novos conhecimentos, emoções e ações tornando cada um dos envolvidos mais socializados, culturalmente enriquecidos simbólica e materialmente. Numa palavra, **mais humanos**. (Souza, 2007, 304).

A escola de EJA tem como perspectiva contribuir para a formação de seres humanos em sua integralidade, contemplando o desenvolvimento biopsíquicoemocional, ético relacional, cognitivo, sócio-histórico e cidadão, considerando a capacidade de participar das decisões do meio onde convivem.

A escola que atende a essas especificidades tem as seguintes características:

**PERFIL DE ESCOLA SEGUNDO PROFESSORES E ESTUDANTES DA
EJA DO RECIFE**

**Diretrizes elaboradas a partir das propostas construídas pelos
participantes do I Fórum EJA Recife, out/2011**

1. Acolhedora, inclusiva e planejada com foco nas necessidades imediatas de aprendizagem dos alunos de EJA;
2. Adequação do horário de funcionamento e calendário letivo das unidades escolares às necessidades e dinâmica de vida de estudantes trabalhadores jovens, adultos e idosos;
3. Atendimento adequado aos estudantes com deficiência em salas de recursos multifuncionais e/ou com professores habilitados;
4. Atividades de acesso à cultura e ao lazer articulados com os conteúdos escolares;

5. Flexibilidade dos parâmetros de avaliação, bem como do registro de frequência de estudantes na EJA, contemplando sua especificidade na relação com o tempo escolar;
6. Tecnologias da Informação e da Comunicação articuladas com os componentes curriculares;
7. Espaços ampliados de aprendizagem, como o laboratório de informática e a biblioteca, ativos e com uso pedagógico no turno da noite como parte da rotina das turmas de EJA;
8. EJA articulada à educação profissional, garantindo o acesso a saberes sobre os mundos do trabalho;
9. Material pedagógico adequado, com qualidade e pertinência aos interesses e necessidades dos estudantes jovens e adultos, articulado com os planejamentos didáticos das professoras e professores;
10. Respeito e diálogo com o que é próprio do ensino em EJA, garantindo o exercício da profissionalidade docente na modalidade;
11. Escola que constrói vínculo através do diálogo entre gestão, professores e estudantes, considerando a condição de pessoas adultas, capazes de tomar decisões e tecer opiniões;
12. Cumpre a sua função enquanto espaço de socialização dos saberes construídos pela humanidade, garantindo o direito ao conhecimento de forma ampla, integrada, profunda, consistente, emancipatória e transformadora;
13. Estabelece diálogo intergeracional, garantindo o atendimento às características do público jovem presente na EJA, bem como do adulto e do idoso;
14. Garante o exercício crítico da disciplina como processo de conscientização individual e coletiva sobre os direitos e deveres adequados ao convívio no ambiente escolar;
15. Garante ambiente adequado às crianças que acompanham os pais estudantes de EJA durante o horário escolar noturno.

O desafio da alfabetização nos anos iniciais da EJA

Em Recife, o Censo 2010 declara que 7% da população acima de 15 anos encontra-se em situação de analfabetismo. Ao analisarmos mais profundamente esses dados, observamos que para a mesma faixa etária na população negra, em nossa cidade, o índice de analfabetismo sobe para 11%, contra 4,5% na população branca. Nas faixas etárias mais elevadas, com ênfase para as pessoas com mais de 60 anos, o índice de analfabetismo fica em torno de 17%.

A relação entre alfabetização e Educação de Jovens, Adultos e Idosos se constitui como um dos principais desafios dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A oferta da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Rede Municipal de Ensino do Recife organizada da alfabetização aos anos finais do Ensino Fundamental, distribuídos em cinco módulos anuais.

Os desafios da primeira etapa são relativos tanto à aquisição do sistema de escrita alfabética, quanto à consolidação e aprofundamento dos processos de uso da língua escrita na perspectiva do letramento. Ao lado desse conjunto de saberes sobre a língua, os anos iniciais trabalham com conteúdos das demais áreas de conhecimento, como ciências, matemática, artes, e conhecimentos relativos aos processos históricos, geográficos e sociais, em conformidade com as Diretrizes Curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Magda Soares:

Aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita). (...) Alfabetização, em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. (2007, p.15)

Para Telma Ferraz:

Concebemos *alfabetização* como o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional. Já *letramento* se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. O primeiro estaria relacionado, portanto, à aprendizagem da notação alfabética, enquanto o segundo envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais. (LEAL, 2010, p. 18)

Os estudantes de EJA participam de todos os processos sociais do mundo atual, envolvendo-se em práticas comunicativas com suporte de novas tecnologias como, por exemplo, o telefone celular com internet, o uso de cartões de banco, a manipulação de máquinas em ambientes de trabalho, preenchimento de formulários “on line”. Colocam sua inteligência e capacidades em ação no momento de resolver situações complexas que envolvem a escrita e a leitura. Desse modo, além de identificar e reconhecer os saberes já construídos por estes estudantes, é importante que a escola seja também um espaço de garantia e aprofundamento de saberes sobre as tecnologias, suas possibilidades e limites, bem como as implicações éticas e políticas do seu uso na nossa sociedade.

O conteúdo dos processos educativos (**conteúdos básicos de aprendizagem ou conteúdos educativos**) é a construção da compreensão, da interpretação, da explicação da realidade natural e cultural. Esses resultam das análises das realidades naturais e culturais, em diferentes níveis, a partir de diversos enfoques teóricos em confronto com o saber da experiência feita. Esse processo analítico proporciona novas formulações compreensivas, interpretativas e explicativas das situações tomadas como objeto de conhecimento pelos processos educativos. Esses conteúdos devem ser expressos nas diferentes linguagens para entrar em interlocução nos diferentes e diversos âmbitos sociais.

Os conhecimentos construídos ou em construção só se realizam na comunicação. Para isso, necessita-se da apropriação dos *instrumentos essenciais para aprendizagem*. Esses *instrumentos essenciais para a aprendizagem (conteúdos instrumentais)* serão imprescindíveis para a expressão, nas diversas linguagens (verbais, artísticas e matemáticas), das compreensões em construção por educandos e educadores. Tudo isso, porém, se torna inútil, se não se chega à elaboração de projetos de transformação (**conteúdos operativos**) das situações que foram tomadas como objeto de conhecimento naquele específico processo educativo. Esses projetos são os **conteúdos operativos** dos processos educativos, ou seja, instrumentos de intervenção social. Nesse sentido, a elaboração de tais projetos de transformação social (projetos de intervenção social ou projetos de aperfeiçoamento de intervenções em curso), em âmbitos e alcances os mais diversificados desde o pessoal ao internacional, concretizam a dimensão social, política dos processos educativos. Essa é a dimensão política formadora mais significativa da educação. Cria as condições da intervenção social. Esse produto deverá ser comunicado à sociedade, por diferentes meios, para que a contribuição da escola à transformação social adquira transcendência imediata. Garante-se, assim, aos educandos e educadores e à instituição educativa, a competência da palavra, a palavra verdadeira que é criar as condições objetivas e subjetivas da transformação do mundo, das pessoas e das instituições. (SOUZA, 2003, n. 1, p. 4-16)

Nesse sentido, a escola é um lugar de diálogo e

reflexão sobre os objetos culturais presentes no cotidiano do mundo em que vivemos. Considerando, as principais temáticas do mundo contemporâneo, propomos ao jovem, adulto e idoso estudante da EJA um espaço para reflexão sobre as mesmas, convergindo nos seguintes eixos temáticos:

1. Identidade e diferença;
2. Mundo do trabalho e Economia Solidária;
3. Meio ambiente e sustentabilidade;
4. Interculturalidade, mídia e consumo.

Também faz parte desse conjunto de eixos temáticos o desafio de aprofundar o olhar crítico a respeito dos **Modelos de Desenvolvimento**, que envolvem a compreensão dos processos da vida econômica e política das sociedades humanas, numa perspectiva histórica, classista e, portanto, crítica.

O currículo da EJAI é o encontro reflexivo e dialógico entre as experiências e saberes dos estudantes, o eixo temático proposto pela Rede Municipal de Ensino, os saberes e experiências de professoras e professores responsáveis por cada sala de aula, os saberes e a história das comunidades do entorno das escolas.

Anos Finais de EJAI: O desafio da relação entre o conteúdo escolar e os temas da vida do estudante

A conquista do ensino fundamental na educação de jovens, adultos e idosos representa um momento de grande

valorização para os estudantes, cujas trajetórias escolares foram permeadas pela interdição ou intermitência, que tiveram vivências conflituosas nas diversas relações estabelecidas no ambiente escolar, bem como experiências vivificantes de incentivo, motivação e valorização.

Dessa forma, a prática de ensino nos anos finais de EJAII perpassa a concepção de que a escola é um espaço reflexivo, no qual é possível analisar aquilo que já se sabe, colocar esse saber em diálogo com outro tipo de conhecimento (os conteúdos disciplinares) e chegar a novas conclusões, construindo novos saberes. É, portanto, na capacidade de leitura de mundo, e de articulação dialógica entre os diversos saberes que se estabelece uma das mais importantes características da prática docente nos anos finais da EJAII.

Os saberes presentes aos anos finais do ensino fundamental relacionam todo esse universo de experiências de vida e de convivência escolar dos adultos, aos conhecimentos disciplinares característicos dos componentes tradicionais do ensino, estruturados a cada dia numa perspectiva mais inter/transdisciplinar, em decorrência das transformações sociais e científicas contemporâneas.

Nessa perspectiva, a Rede Municipal de Ensino vem vivenciando há alguns anos, em um conjunto de 20 escolas, uma experiência curricular diferenciada em turmas de módulos IV e V de EJAII. O Projeto Piloto Integrado se organizou em torno de eixos temáticos, com temas vinculados às práticas sociais. As atividades são desenvolvidas por projetos didáticos organizados por áreas de conhecimento e organizadas de modo a construir

competências articuladas em conjunto nas áreas.

A partir dessa experiência, os professores e professoras dos anos finais de EJA, módulos IV e V, participaram durante o ano letivo 2011 de Rodas de Planejamento onde foram apresentadas propostas articuladas de trabalho pedagógico, a partir de 3 princípios oriundos da experiência do Projeto Piloto Integrado:

1. Ação pedagógica interdisciplinar
2. Organização do ensino em projetos didáticos por áreas de conhecimento
3. Eixos temáticos vinculados às práticas sociais

Desafios da Educação de Jovens, Adultos e Idosos

A EJAI constitui-se num desafio para a nossa sociedade devido não só aos seus problemas imediatos, mas, sobretudo, porque precisamos revisar os seus fundamentos, que são os nossos modos de olhar, perceber, representar, interagir e *enunciar* a EJAI. Modo esse que é decorrente, em muitos aspectos, de como olhamos, percebemos, representamos, interagimos e *enunciamos* os sujeitos do meio popular que são os destinatários das iniciativas de EJAI.

Na EJAI estão aqueles a quem um, ou um conjunto de direitos foi negado, mas a experiência escolar é um lugar de afirmação desses mesmos direitos para os educandos. Para a EJAI conflui de maneira particular uma série de situações sociais ligadas aos processos históricos de exclusão, cujo enfrentamento

extrapola a tarefa específica da instituição escolar e dos profissionais docentes. No entanto, para a EJAI também chega ano a ano um conjunto amplo de saberes, memórias, capacidades e histórias individuais e coletivas permeadas de sentidos mobilizadores e transformadores.

Na EJAI pessoas jovens, adultas, idosas das mais variadas origens e processos biográficos depositam suas expectativas, projetos e sonhos. Portanto, uma das mais importantes tarefas de que devemos nos ocupar é cuidar desses sonhos e projetos, evitando que sejam destruídos por práticas alheias ao princípio da humanização.

“Às vezes nós temos tudo: inteligência, vontade, capacidade, tempo. Só nos falta uma oportunidade”
(Simara, estudante da Escola Municipal Karla Patrícia)

A educação escolar tem procedimentos, tarefas, princípios e sentido próprios. As ações desenvolvidas nas escolas fazem parte de uma tradição nem sempre adequada às necessidades do estudante de EJAI. Encontrar o sentido da prática escolar que ao mesmo tempo respeite a especificidade do estudante jovem e adulto, sem deixar de cumprir a tarefa escolar propriamente dita, ou seja, garantindo o acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade e necessários para a vida social, requer um esforço criativo e vigilância crítica permanente.

Todos somos sujeitos da EJAI, somos parte desse conjunto e por ele responsáveis. A participação na EJAI se dá

entre professoras e professores, gestores escolares, comunidade, secretaria e estudantes e deve ser praticada com base nos princípios da reciprocidade e interdependência, do diálogo e do respeito, construindo relações baseadas em solidariedade emancipatória, que é o inverso da filantropia.

Nesse sentido, o educando na EJA não é só o sujeito estudante, somos todos e todas no processo permanente de ampliação de nossas possibilidades enquanto seres humanos como afirma João Francisco de Souza (2004), em coro com Paulo Freire. A humanização em processo de inacabamento é, portanto, o primeiro e mais importante fundamento da educação e da EJA, a educação escolar de pessoas jovens e adultas.

A palavra mágica das professoras Janaína e Marcia

UM PROJETO DIDÁTICO DE LETRAMENTO: O JORNAL DA EJA DA CAMPINA DO BARRETO

Professoras: Janaína Cabral de Miranda - Márcia Cilene Lima de Andrade

Escola Municipal Campina do Barreto

PERÍODO DE REALIZAÇÃO: 1ª edição-2009/ 2ª edição- 2010/ 3ª edição-2011

TURMAS PARTICIPANTES: EJA (Módulo I, II, III)

O presente projeto surgiu da necessidade de valorização da produção textual dos nossos alunos da EJA para trabalhar com a questão da autoestima, conscientizando sobre o seu poder criador a partir da compreensão sobre o uso da escrita. Refletimos que é preciso desafiar nossos alunos a se abrirem ao mundo através de suas produções escritas, promovendo o espaço para exposição de seus pensamentos e opiniões, organizando-as num suporte concreto, o "Jornal Escolar". Tivemos como um dos objetivos específicos a superação da inibição em se expor em atos públicos envolvendo a escrita. Além disso, o projeto visava que cada estudante sentisse sua capacidade, percebendo-se cidadão ativo em seu processo educacional.

Por ser o jornal um suporte rico em diversidade textual, a sua

produção oportuniza aos alunos a produção escrita e também a leitura, o contato com uma variedade de gêneros. Entendemos ser este o veículo apropriado para dar uma nova roupagem às nossas aulas de Língua Portuguesa “interdisciplinarizando-a” com as diversas áreas do conhecimento.

Trajatória do Projeto: Durante as oficinas, ao longo dos anos letivos, trabalhamos alguns gêneros presentes na organização de um jornal de circulação, porém sempre focado na realidade dos alunos.

1ª edição - 2009: utilizamos a logomarca (em todas as edições houve criação e seleção); editorial; acróstico; depoimentos/texto de opinião; utilidades/receitas; visitação ao Jornal do Comércio; entrevista sobre segurança pública; classificados; passatempo; humor.

2ª edição – 2010: logomarca; editorial; acróstico; texto coletivo; texto de opinião/relatos de vida; depoimentos/ palestra sobre direitos do consumidor; utilidades/medicina natural-sabedoria popular; classificados; fábulas.

3ª edição - 2011: logomarca; editorial; depoimentos/ participação no pré Fórum da EJA; utilidades/dicas turísticas e culturais; oficinas Braille e LIBRAS/produções coletivas; inserção do Projeto EJA Geração Saúde/ registro dos Diários da Saúde feitos a partir das vivências deste projeto; classificados.

Avaliação: Os avanços são conquistados de modo gradativo. Os textos dos alunos que ainda estão em processo de apropriação da escrita são trabalhados oralmente, os colegas ou a professora colaboram fazendo a transcrição da fala dos mesmos. As produções são analisadas, individual e coletivamente, oportunizando a todos a reflexão e reorganização escrita para montagem do produto final. Consideramos que os objetivos propostos estão sendo alcançados. A cada ano que passa as expectativas e predisposição para produção são ampliadas. Os estudantes compreendem a funcionalidade da escrita, conscientes de que não se trata de um mero texto, mas que terá um propósito maior, ou seja, a materialização do que construíram, abrindo um espaço social para opinar e registrar suas opiniões, por isso, o esforço de cada um ajuda a superar as barreiras no processo de aquisição do conhecimento.

*A palavra mágica das professoras Fátima,
Marcia e Taciana*

**UMA RODA DE PLANEJAMENTO COM PROFESSORES DE EJA ANOS FINAIS
SOBRE ECONOMIA SOLIDÁRIA E EMPREENDEDORISMO**

A roda de planejamento trabalhou com o eixo temático “Trabalho, cidadania e economia solidária”. O encontro foi desenvolvido em torno do jogo pedagógico intitulado “O jogo da vida do Jovem e adulto trabalhador”. A oficina teve como objetivo discutir com os docentes práticas para a promoção do pensar empreendedor entre os educandos da EJA.

Para esta ação utilizamos como metodologia a releitura de um jogo já conhecido, o “Jogo da Vida”. Criamos a seguinte dinâmica: a sala foi transformada em um grande tabuleiro onde tivemos várias situações relacionadas ao cotidiano do jovem adulto trabalhador do meio popular. Foram formados 4 grupos por cores, onde os participantes escolheriam 1 integrante para ser o representante do grupo que deveria ocupar a posição do peão. Cada participante jogava o dado e aquele que tirasse a maior pontuação iniciaria a partida, os demais seguiram o sentido horário a partir do primeiro jogador. Ganharia o grupo que conseguisse acumular o maior valor (quantitativo representado em “moeda EJA”) após o final da terceira rodada.

A avaliação da dinâmica aconteceu a partir da palavra ‘trabalho’ criando uma teia semântica (palavra puxa palavra) construindo uma espiral com as palavras sugeridas por eles (usando papel madeira e papel ofício). Em seguida, refletimos sobre as palavras citadas e construímos coletivamente os conceitos do eixo temático Mundo do Trabalho e Economia Solidária.

Ainda foram realizados nessa oficina os seguintes passos:

- Apresentamos o texto Muhammad Yunus do Grameencredit (Banco do Povo, da Índia)
- Construímos a memória do trabalho vivenciado a partir de uma silhueta humana onde:

Na cabeça, os grupos colocaram as principais idéias para dar uma aula com princípios empreendedores.

Nos braços, eles registraram os objetivos a partir das idéias elencadas.

No tronco, registraram as estratégias metodológicas para que essa ação acontecesse.

Nas pernas, o suporte necessário para a realização dessa atividade.

Finalizamos com a apresentação do vídeo Revolução do Consumo.

Professoras: Fátima Bizarro, Marcia Moraes, Taciana Durão

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A história da educação especial vem construindo seu percurso conforme os paradigmas vigentes nas sociedades e pelas concepções de indivíduo, sociedade e trabalho, que perpassam cada período histórico da humanidade. O advento dos movimentos mundiais e sociais no decorrer dos tempos promoveu mudanças consideráveis que contribuíram para o fomento de políticas públicas para que “todos”, independente de suas restrições e características acentuadamente diferenciadas, tivessem acesso ao exercício da plena cidadania, garantido pelo estado de direito.

O ideário que orienta a educação numa perspectiva inclusiva é contemplado no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), onde se afirma que “Toda pessoa tem direito à instrução (...). A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (...)”

A ideia de educação como direito de todos, defendida

na Constituição, traduz a concepção de educação inclusiva, pois parte do princípio que todos têm direito aos bens culturais produzidos pela humanidade, na construção de um mundo melhor.

As mudanças no pensar, sentir e fazer uma educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem apenas da vontade de alguns. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejam – no sentido de levar as escolas a oferecer respostas educativas de qualidade, ao mesmo tempo comuns e diversificadas – não dependem apenas das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente, com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer.

Assim, “[...] a efetivação de uma educação inclusiva não se restringe, unicamente, às providências a serem decididas no âmbito educacional, mas depende da participação efetiva de toda sociedade” (CARVALHO, 2010, p.79).

Nessa perspectiva, de acordo com os princípios que fundamentam a Política de Ensino do município, a concepção de educação inclusiva é democrática, pois oportuniza a todos a participação plena na construção de uma sociedade justa e igualitária, favorece a expressão das culturas, reconhece e aceita as diferenças como elemento enriquecedor das aprendizagens, enfatiza a cooperação, o diálogo e a solidariedade entre os pares.

No entanto, o direito à igualdade de oportunidades, não significa um “modo igual” de educar a todos, mas sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais. Igualmente importante será construir escolas responsáveis e de boa qualidade, viabilizar o direito de aprendizagem e o de participação (CARVALHO, 2010, p.81). Como adverte a autora: “Precisamos ainda colocar em prática esses valores, sem pieguismos, caridade, filantropia.” (CARVALHO, 2010, p. 61).

A educação inclusiva objetiva impedir qualquer forma de exclusão e segregação. Para tanto, é preciso concentrar esforços para a promoção da acessibilidade e permanência com qualidade de todos os estudantes na escola. Em outras palavras, busca-se alcançar uma sociedade mais justa e mais humana, onde todos possam participar como pessoa, contribuindo cada um com seu talento, na sua medida e no seu ritmo, sem a preocupação dos antigos padrões e modelos.

Em síntese, a educação numa perspectiva inclusiva implica em nutrir uma elevada expectativa em relação ao estudante, considerando que o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, ajudar a desenvolver as predisposições naturais de cada um, lançando mão de uma pedagogia ativa, dialógica e interativa.

Um olhar para a diversidade e inclusão na Rede Municipal do Recife

A Política de Educação Especial da Rede Municipal da cidade do Recife defende o princípio de que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, em comum acordo com a escolarização organizada e com base nos saberes que são objeto do ensino formal. Assim sendo, a modalidade Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades, não substitui a escolarização comum e deixa de ser um sistema paralelo, tornando-se parte integrante da educação regular e do Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino.

Tal perspectiva converge com a Política Nacional de Educação, que visualiza novas práticas de ensino num ambiente escolar inclusivo, fundamentadas em uma concepção de identidade e diferenças em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (preto/branco, normal/especial, etc.). Por outro lado, reforça o fato que a educação inclusiva fundamenta-se numa visão de direitos humanos para além da igualdade de oportunidades, primando pela garantia do direito de todos à educação e valorização das diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais.

Diante desse novo contexto, cada escola vai encontrando soluções próprias e criativas para seus problemas. Mas vale ressaltar que as mudanças necessárias fazem parte da vontade política expressa pelo coletivo da escola, baseada numa

gestão democrática. E esta deve possibilitar a construção de um PPP coletivo, onde os currículos sejam enriquecidos multiculturalmente, os conteúdos trabalhados numa perspectiva interdisciplinar e as classes heterogêneas sejam um espaço onde todos se igualem pelas diferenças.

Atendimento Educacional Especializado da Rede

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) trata sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, como serviço da Educação Especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras, para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MEC/SEESP, 2008). Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia, independência e empoderamento tanto dentro da escola como em demais segmentos da sociedade.

Nesse contexto a Rede Municipal do Recife oferece serviços e recursos da educação especial que busca assegurar condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, serviços e equipamentos, formas de comunicação e informação e nas demais atividades realizadas no contexto escolar. O referido atendimento é realizado atualmente em 64 (sessenta e quatro) Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, localizadas nas escolas comuns da educação básica, com perspectiva de ampliação para 110 (cento e dez) até 2012.

Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos específicos, para prestar atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização nas classes de ensino comum.

Conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, através do Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, o Atendimento Educacional Especializado - AEE ocorre na Educação Básica, na modalidade Educação Especial e tem por público-alvo alunos que apresentam deficiências (aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Orienta-se a matrícula dos referidos alunos no Atendimento Educacional Especializado condicionada à matrícula no ensino comum.

Para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a Rede Municipal do Recife dispõe de professores com formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e especialização em educação especial. Nesse sentido, destaca-se como função desse professor, além do atendimento individualizado, a articulação com as atividades desenvolvidas na comunidade escolar: professores, coordenadores pedagógicos, gestores e os demais profissionais da escola. De acordo com o paradigma da inclusão escolar, o professor da educação especial não é mais especialista de uma área específica, cabendo-lhe no AEE dos alunos público alvo da educação especial as seguintes atribuições:

- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidades e estratégias, considerando as necessidades específicas do aluno de forma a construir um plano de ação para eliminá-las (MEC SESP 2009)
- Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno com vista a elaborar o plano do AEE;
- Produzir materiais didáticos específicos e outros recursos tecnológicos disponíveis;
- Elaborar e executar o plano do AEE
- Organizar o tipo e o número de atendimentos;
- Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Ensinar e usar recursos da Tecnologia Assistiva;
- Promover atividades e espaços de participação da família, além de interface com os serviços de saúde, assistência social e outros.

A Secretaria de Educação / Divisão de Educação Especial, dispõe de professores itinerantes para atender escolas que ainda não tem Salas de Recursos Multifuncionais e oferece alguns núcleos de atendimento educacional especializado, tais como: o Núcleo de Surdocegueira - NSC, o Núcleo de Educação para o Trabalho – NET e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação – NAAH/S.

A partir desse conjunto de estratégias e ações visando à implementação da política de Educação Inclusiva, espera-se alcançar cada vez mais, uma educação de qualidade para todos. Como podemos ver descrito no relato do processo educativo do aluno José Carlos dos Santos Junior, 13 anos, 7º ano do Ensino Fundamental, realizado pela Professora Núbia de

Albuquerque Freire (AEE), da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, Escola Municipal Professor Nilo Pereira.

José é cego congênito. É um aluno que sempre gosta de romper barreiras e superar limites. Fez parte do grupo de interesse em Geometria do Origami oferecido pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação – NAAH/S. É curioso e quer sempre aprender mais. Vem se revelando perseverante e otimista com a expressão: "Nunca desista de seus sonhos". O referido aluno é autor do livro intitulado **Gugu, o Jabuti**, que foi lançado na Fliporto de Porto de Galinhas e Olinda (2010) e na Bienal do Livro (2011). Tem projetos para o futuro: "Escrever novos livros, ser técnico em informática e advogado". Este processo é fruto de muito trabalho e investimento, além da utilização de vários recursos como o computador adaptado com leitores DOS-VOX e NVDA.

Fotografia 18 – Lançamento do Livro Gugu, o Jabuti na Fliporto em 2010.



Acervo da Escola Municipal Nilo Pereira

Reflexões sobre as intervenções pedagógicas

A adoção de práticas pedagógicas inclusivas exige mudanças que vão além da escola e da sala de aula. No entanto, elas podem ocorrer gradativamente movidas pelo desejo e vontade política coletiva da escola. Enquanto professoras do AEE, acreditamos que a partir da sensibilização e da articulação com a comunidade escolar, nossas intervenções podem remeter a diversas situações pedagógicas satisfatórias, que sinalizam para a elevação da auto-estima e da autonomia dos alunos na sua trajetória acadêmica. **Professoras do AEE: Daisy Cunha, Edilma Lopes e Tereza Nunes**

Outro exemplo refere-se ao caso de João Victor da Silva Oliveira Bezerra, nascido em 08/09/95, residente em Nova Descoberta. Esse estudante iniciou suas atividades no NAAH/S em 2008, ocasião em que era tachado de “louco” na escola onde estudava, pois todos achavam estranho o seu modo de ser: não gostava de barulho e optava por ficar sozinho. Além disso, na hora do recreio, preferia ficar na sala de aula lendo ou desenhando. Nesse período, encontrava-se num estado emocional oscilando entre calmo e explosivo. Apresentava insegurança e timidez acentuada, baixa autoestima, pouca tolerância a frustração e dificuldade para concluir suas tarefas. Porém, a partir da intervenção pedagógica do NAAH/S, apresentou significativa evolução em seu comportamento interpessoal e intrapessoal, maior segurança, autoconfiança e elevação da autoestima, passando a estabelecer boa relação com os colegas e liderança de grupo. Nesse mesmo ano, foi um dos autores da revista “Quadrinhos do NAAH/S”; em 2009, foi a Brasília receber um prêmio de “Poesia em Superdotação”; em 2010, integrou a equipe pernambucana do Campeonato Nacional de Robótica Educativa, realizado em São Paulo, obtendo o 2º lugar; e em 2011, adquiriu uma bolsa de estudo para um atelier de pintura. Até os dias atuais, o aluno vem obtendo excelente desempenho escolar, destacando-se através de vários projetos junto a sua comunidade escolar.

Fotografia 19 – Estudante João Victor da Silva O. Bezerra



Acervo do NAAH/S

7

Considerações Finais

Este documento é o resultado de uma construção coletiva que envolveu amplas discussões, momentos de estudo e se fará legítimo na medida em que for efetivado no cotidiano escolar. Representa um marco na história da Rede Municipal de Ensino do Recife que muito tem contribuído para a educação de Pernambuco e do Brasil.

Os princípios éticos de liberdade, solidariedade, participação e justiça social que o subsidiam, trazem a escola democrática, a diversidade, o meio ambiente e a tecnologia como eixos fundantes que traduzem as necessidades e a realidade da cidade do Recife.

Todos que dialogam e compartilham da responsabilidade política de proporcionar o acesso ao conhecimento e aos bens culturais, de combater as manifestações de preconceito e racismo e de promover a convivência equilibrada com o meio ambiente, têm neste caderno auxílio para fundamentar seu trabalho pedagógico. É um processo que requer compromisso coletivo, pois só com o envolvimento de todos é possível construir e sedimentar, cada vez mais, práticas educativas que são tecidas nesta perspectiva .

É um documento vivo, traz consigo avanços e permanências, conquistas, concepções e práticas vivenciadas em um determinado tempo histórico.

8 Referências

ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Thelma Panerai; GAMA, Ywanoska (org.). *Educação: discursos e reflexões interdisciplinares*. Recife: Baraúna, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia. *História de Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. 348p.

ARIÉS, Philippe. *A História social da infância e da família*, Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ARROYO, Miguel. O significado da infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 1994, Brasília, Anais, Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.20, n.68, dez. 1999.

_____. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 13. ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

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

_____. *Indagações sobre o currículo: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo; organização do documento* Jeanete Beauchamp, Sandra Denize Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008. 52 p.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, jul/dez 2006.

BARBOSA, Letícia Rameh. *Movimento de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana*. Recife: Linceu, 2010. 263p.

BEZERRA, Nielson da Silva. (org.) *Respeitando as diferenças no espaço escolar*. Recife: Gestos, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 05/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 17 de dezembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Plano Nacional do Livro e Leitura. Ministério da Educação e Ministério da Cultura, 2006. Disponível em < http://www.oei.es/fomentolectura/pnll_brasil.pdf > Acesso em: 20 jun. 2011.

_____. Lei Nº 17.600/2009. Disponível em http://www.apbpe.org.br/v2/exibe_not.php?id=190. Acesso em: 22 de jul. 2011.

_____. *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação*. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p.99-116, jul-dez 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 05/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação*

Infantil. Brasília, 17 de dezembro de 2009.

_____. *Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999: dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental*. Brasília, 1999.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Formando Com-vida – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: Construindo Agenda 21 na Escola*. Ministério da Educação; Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Recife: Liber Livro Editora, 2008.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. Interculturalidade: objeto de saber no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 40. p. 118-150, 2004.

CARVALHO, Rosângela Tenório de; GUERRA, Marcia Maria Del; LIMA, Maria Edite Costa. A Sabedoria Popular e a Sabedoria da Escola – Subsídios para uma prática de construção de conhecimento. In: *Cadernos Arco Íris*, Recife, n.1. p. 15-22, 1991.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"*. Mediação: Porto Alegre, 2010.

CARVALHO, I. *Educação ambiental: a formação do sujeito*

ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa e CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, Vozes, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* 2. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Rogério Diniz Junqueira (organizador). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

DUARTE, Maria Luiza. *Prevenção à violência doméstica contra crianças e adolescentes: procedimentos e orientações*. Recife: Rede Tecendo Parcerias, 2005.

FREIRE, Eleta de Carvalho; AMORIM, Roseane Maria de. ENCONTRO DE SOCIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE 3^o E 4^o CICLOS DE APRENDIZAGEM. Recife, Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008.

ESTEBAN, Maria Tereza (org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

RECIFE. Exposição com que o Prefeito doutor Joaquim Pessoa Guerra abriu a primeira sessão ordinária do Conselho Municipal do Recife, 1928.

FÊNIX - Revista Pernambucana de Educação de Jovens e Adultos. Recife: UFPE/NUPEP, ano 1, n. 0, jan.-dez. 2002.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERRERO, Elizabeth M; HOLLAND, Joe. Carta da Terra: reflexão pela ação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da Escola Cidadã; 10)

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

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 3ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1997.

FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação*. São Paulo: Moderna, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. *Escola Cidadã*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra e cultura da sustentabilidade. In: *Pátio revista pedagógica*. Educação Ambiental. Porto Alegre: Artmed, Ano V, nº 19, nov. 2001- jan. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, jan.- abr. 2004.

GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 1995.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas no caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. 2925 p.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas e Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. p.165-183.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana - Danças, piruetas e mascaradas*. 1998. Porto Alegre: Contrabando. 258 p.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Estudos em EJA)

Lei N^o 369. Da organização e Instrução Pública da Província. Secretaria da Província de Pernambuco. Recife, 14 de Maio de 1855.

Lei N^o 43. Livro 6^o Livro 1^o de Leis Provinciais. Secretaria da Província de Pernambuco. Recife, 12 de Junho de 1837.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 5 –24. 2004.

LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 56p.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? 26^a REUNIÃO DA ANPED, Poços de Caldas, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane & GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAKARENKO, Anton, O Professor do Coletivo, Grandes Pensadores. *Nova Escola*, Edição Especial, São Paulo, Abril, 2008.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para a educação infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Nº 110, p.191-202, jul.2000.

MAIA, Rejane. Pedagogia de Projetos: Em busca de um novo sentido para as aprendizagens escolares. In: SEMINÁRIO DE CAPACITAÇÃO PARA PROFESORES DA REDE PÚBLICA PARA A EXPOSIÇÃO DE RETRATOS DO NOVO MUNDO: O LEGADO DE ECKHOUT. Recife, Instituto Ricardo Brenand, 2002.

MAINARDES, Jefferson. *Escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo, Cortez, 2009. Col. Questões da nossa época, v. 137.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. *Mídia e Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECAD. *Superando o Racismo na escola*, 2 ed. Revisada. MUNANGA, Kabengele (organizador). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. *Orientações e Ações para Educação das Relações*

Étnicorraciais, Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, SECAD, 2006.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação, 2010, Câmara de Educação Básica.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. *Magistério Masculino [re]despertar tardio da docência*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48p.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, dez, 2000.

_____. *Currículo: conhecimento e cultura*. Salto Para o Futuro, Ano XIX, n. 1 – abr. 2009.

MORETE, Aline. As concepções de leitura e suas práticas em sala de aula: um conflito de vozes. 2006. III CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ, 2006 – São Gonçalo. Anais. Departamento de Letras.

Disponível em <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iii/completos/comunicacoes\alinemorete.pdf> Acesso em: 22 de jul. de 2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. São Paulo: Cortez / Brasília / UNESCO, 2000.

NOVENA, Nadia Patrícia. *A sexualidade na organização escolar: narrativas do silêncio*. Recife: EDUPE, 2011.

OLIVEIRA, Silvana Maria. *Sexualidade e Educação: Limites e Possibilidades do Trabalho de Orientação Sexual nas Escolas Municipais do Recife*. Libertas, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004 (Biblioteca Freireana; v.9)

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PERES, Pedro Correa de Araújo. *A Emergência da Profissão Docente no Espaço Público Estatal: do mestre-escola ao professor público primário em Pernambuco*. 2006. 178f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação da UFPE, Recife, 2006.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, *Política de Ensino e Escolarização Básica*, Recife, 1998, 81 p.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*.

Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PROJETO INTERMUNICIPAL ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, 2004. Mimeo.

RECIFE. Instrução Normativa nº 12/2008. Diário Oficial de Recife, 2009. Disponível em <http://www.recife.pe.gov.br/diariooficial/exibemateria.php?cedicaco di=1&aedicaano=2009&ccadercodi=2&csecaocodi=32&cmatercodi =2&QP=Instrução+Normativa+Nº12/2008&TP=> Acesso em 22 de jul. 2011.

RECIFE. Secretaria de Educação Esporte e Lazer. Diretoria de Ensino e Formação Docente. *Com-vida: construção da agenda 21 na escola*. Recife, 2008.

REIGOTA, Marcos. Por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Marcos. *Sexo não é bicho papão!*: Guia para pais e professores. 2 ed.. Rio de Janeiro: ZIT, 2008.

SANTANA, Jair Gomes de. Instrução Pública e a Experiência Pedagógica de Professores no Início do Século XX. In: REZENDE, Antônio Paulo (coord.) *Recife: 100 anos de Escola Pública Municipal*. Recife: Departamento de Capacitação Profissional, 2000. v. 1. 1894-1929. p.33-41.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 2004, p. 39-67.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e*

político na pós- modernidade. 13 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

Shatershikov, V. La Educación Estética. In: FOVSIANNIKOV, M. (dir.) *Estetica Marxista-Leninista*. Ciudad de La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1986.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007. 401p.

SILVA, Edson. *História, Povos Indígenas e Educação: (Re) Conhecimento e discutindo a Diversidade Cultural*. Recife: UFPE, 2011.

SILVA, Maria Regina Batista & AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do (org.). *Arte e mitologia na obra de Francisco Brennand: Arte-educação como mediação*, Recife: AAACFB, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Edla de Lira. *Escola Municipal do Recife: Um debate sobre as conquistas populares*, Recife, março de 1987. Mimeo.

_____. O ensino fundamental e ciclos de aprendizagem. In: RECIFE, Prefeitura. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. *Tempos de Aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife: A Secretaria: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. 5 ed., São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, João Francisco. *E a educação: ¿¿quê?? a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação*. Recife: NUPEP/UFPE, Edições Bagaço. 2004

SOUZA, João Francisco de. *A Educação Escolar, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber: Educação de Jovens e Adultos*. Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular. Recife: Bagaço, 1999.

SUPLICY, Marta. *Sexo para adolescentes: amor, puberdade, masturbação, homossexualidade, anticoncepção, DST/AIDS, drogas*. São Paulo: FTD, 1998.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da & SANTOS, Rafael dos (Orgs.) *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. 3. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 7-16.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU, 10.12.1948.

Um novo caminho na prática pedagógica: a docência na rede municipal do Recife e os ciclos de aprendizagem - Diretoria Geral de Ensino/SE/Prefeitura do Recife. Acessado em www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/parte13/pdf em fev. 2012.

VASCONCELOS, Maria Gorete O. M. & MALLAK, Linda Simone. (org.) *Compreendendo a violência sexual em uma perspectiva multidisciplinar*. Carapicuíba: Fundação Orsa Criança e Vida, 2002.

VIEIRA, Adriana Silene, et al. *Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura*. Coleção Pró-Letramento. Fascículo 3. MEC/Secretaria de Educação Básica/Secretaria de Educação a

Distância/Universidade Estadual de Campinas. Brasília, 2006.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILSON, E. *O futuro da vida: um estudo da biosfera para a proteção de todas as espécies, inclusive a humana*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

<http://aprendiz.uol.com.br/content/brisphephet.mmp> acessado em 01/11/2011

<http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html> acessado em 01/11/2011

GRUPO DE TRABALHO

Alex José Gomes da Silva
Alfio Mascaro Grosso
Ana Regina Sant'ana de O. Ferraz
Carlos Alberto Coelho da Silva
Carmem Dolores de Souza Reis
Célia Maria Vieira dos Santos
Dulcinéia Ramos Alexandre
Élia de Fátima Lopes Maçaira
Edite Braga
Fabio da Costa Oliveira
Fátima Maria Ribeiro de Melo
Flávia Renata da Costa Verçoza
Francisca Maura Lima
Francisco Angelo Mayer
Gisélia Maria Sátiro da Silva
Glaudinete Miranda
Glícia Pessoa Ferreira Lima
Gutemberg dos Santos Cavalcanti
Irze Keline da Silva
Jaísa Farias de Souza Freire
Janayna Cavalcante
João da Silva Generino
Katia Marcelina de Souza
Katia Maria Costa Silva
Ladjane Sobreira
Lúcia Bahia Barreto Campello
Luciana Silva dos Santos
Maria Ana Paula Freire da Silva
Maria Auxiliadora Almeida
Maria Cleoneide Adolfo Brito
Maria do Rozario Gomes da Mota
Maria José Gonçalves Beringuel
Maria Tereza de Farias
Maria Luisa Maciel
Maria Sônia Leitão de Melo
Marlen Cristina Mendes Leandro
Moisés João de Araújo Neto
Ranniery Pinheiro Alves
Roberto de Carvalho Ventura

Silvana Maria Oliveira
Taciana Durão
Tarcia Regina Silva
Vilma Maria Lins Lira
Viviane Villarouco de Andrade Henrique

AUTORIA:

1. CONSTRUINDO SIGNIFICADOS

- Memória pedagógica da rede. **Katia Marcelina de Souza**
- Educadoras (es) e Educandas(os) Construindo a Política de Ensino, a Política de Ensino Construindo Educadoras (es) e Educandas (os).

Marcia Maria Del Guerra

2. ESCOLA DEMOCRÁTICA, DIVERSIDADE, CULTURA E MEIO AMBIENTE

- Princípios Norteadores da Educação no Recife. **Marcia Maria Del Guerra**
 - A escola democrática. **Marcia Maria Del Guerra**
 - A diversidade na escola democrática. **Marcia Maria Del Guerra**
 - Relações Étnico-Raciais, uma história para ser contada. **GTERÊ (Grupo de Trabalho para Educação das Relações Étnico-Raciais):** Elizama Messias, Marcia Sena, Maria de Fátima Oliveira, Tarcia Regina Silva, Tereza Barros
 - Orientação Sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais. **GTOS (Grupo de Trabalho**

de Orientação Sexual): Flávia Renata da Costa Verçoza, Lúcia Bahia Barreto Campello, Maria Tereza de Farias, Silvana Maria Oliveira.

- Justiça de Gênero na escola. **GTOS (Grupo de Trabalho de Orientação Sexual):** Flávia Renata da Costa Verçoza, Lúcia Bahia Barreto Campello, Maria Tereza de Farias, Silvana Maria Oliveira.

- Meio Ambiente e Educação: construindo a cidadania ambiental e planetária. **Alfio Mascaro Grosso e Élia de Fátima Lopes Maçaira.**

3. QUE CONHECIMENTOS PRIVILEGIAR NA ESCOLA?

- O currículo e a identidade das professoras, professores e estudantes. **Marcia Maria Del Guerra**
- Integrar novos saberes ao currículo. **Marcia Maria Del Guerra**
- Eixos Temáticos – Temas Culturais orientadores da prática pedagógica. **Marcia Maria Del Guerra**
- As práticas educacionais além da escola. **Marcia Maria Del Guerra**
- O desafio de lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola. **DTEC (Diretoria de Tecnologia na Educação e Cidadania):** Gutemberg dos Santos Cavalcanti, Maria Cleoneide Adolfo Brito, Maria do Rozario Gomes da Mota, Maria José Gonçalves Beringuel, Viviane Villarouco de Andrade Henrique.

4. A AVALIAÇÃO

- Concepção de avaliação. **Élia de Fátima Lopes Maçaira**
- Instrumentos avaliativos. **Élia de Fátima Lopes Maçaira**
- Os Conselhos Pedagógicos. **Élia de Fátima Lopes Maçaira**

5. OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER

- A aprendizagem do pensar. **Marcia Maria Del Guerra**
- Registro da prática – fazer e pensar sobre o fazer. **Marcia Maria Del Guerra**
- Pedagogia de projetos. **Antônio Cruz, Carlos Alberto Oliveira da Silva, Jacira Maria L' Amour, Maria de Fátima Aguiar e Roberta C. Rodrigues Aymar**

6. EDUCAÇÃO BÁSICA NO RECIFE

- Concepção de Educação Básica. **Marcia Maria Del Guerra**
- Etapas da Educação Básica no Recife
 - Educação Infantil. **Equipe Técnica de Educação Infantil:** Carmem Dolores de Souza Reis, Célia Maria Vieira dos Santos, Íris Oliveira da Silva, Marco Aurélio Jardim, Patrícia Freire Verissimo Sales.
 - Ensino Fundamental
 - Adoção do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano)
Élia de Fátima Lopes Maçaira
 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º)

ano). **Equipe Técnica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** Francisca Maura Lima, Gisélia Maria Sátiro da Silva, Jaísa Farias de Souza Freire, Maria Angélica Pitanga, Maria Auxiliadora Almeida, Maria Sônia Leitão de Melo.

➤ Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). **Equipe Técnica dos Anos Finais do Ensino Fundamental:** Edite Braga, Enivalda Rezende.

- Modalidades da Educação Básica no Recife
 - Educação de Jovens e Adultos. **Equipe Técnica de Educação de Jovens, Adultos e Idosos:** Janayna Cavalcante, Taciana Durão, Marcia Moraes.
 - Educação Especial. **Equipe Técnica de Educação Especial:** Francisco Ângelo Mayer, Glaudinete Viana.

Professoras Autoras dos Relatos

Arlinda Noronha

Fabíola Siqueira

Fátima Bizarro

Marcia Morais

Janaina Cabral de Miranda

Marcia Cilene Lima de Andrade

Maria Ana Paula Freire da Silva

Nana Lopes

Núbia de Albuquerque Freire

Luciana Silva Santos

Sandra Amorim

Taciana Durão

COLABORADORES:

Coordenadoras (es) Pedagógicas (os), Gestoras (es) e Professoras (es) que participaram dos encontros de discussão sobre a reelaboração da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife

Unidades de Ensino que realizaram debates com sua equipe de educadoras (es) em julho de 2011:

CMEI Coelho Pensante
Creche Municipal Ceape
Escola Municipal Abílio Gomes
Escola Municipal Água Fria
Escola Municipal Almirante Soares Dutra
Escola Municipal Alto Da Bela Vista
Escola Municipal Alto Jardim Progresso
Escola Municipal Arraial Novo Do Bom Jesus
Escola Municipal Beato Eugênio Mazenod
Escola Municipal Chico Science
Escola Municipal Compositor Levino Ferreira
Escola Municipal Cristina Tavares
Escola Municipal Da Iputinga
Escola Municipal Do Coque
Escola Municipal Do Sancho
Escola Municipal Dos Remédios
Escola Municipal Dos Torrões
Escola Municipal Doutor Rodolfo Aureliano
Escola Municipal Engenheiro Guilherme Diniz
Escola Municipal Engenho Do Meio
Escola Municipal Jader Figueiredo De Andrade Silva
Escola Municipal João Pessoa Guerra
Escola Municipal João XXIII
Escola Municipal Josefina Marinho
Escola Municipal José Múcio Monteiro
Escola Municipal Jordão Baixo
Escola Municipal Jardim Uchoa
Escola Municipal Ladjane Bandeira
Escola Municipal Maestro Nelson Ferreira
Escola Municipal Matias Delgado
Escola Municipal Margarida Serpa Cossart
Escola Municipal Maurício De Nassau
Escola Municipal Nilo Pereira
Escola Municipal Nossa Senhora Da Penha
Escola Municipal Nossa Senhora Do Pilar
Escola Municipal Novo Mangue
Escola Municipal Novo Pina
Escola Municipal Orlando Parahym
Escola Municipal Paroquial Professora Primitiva De Barros

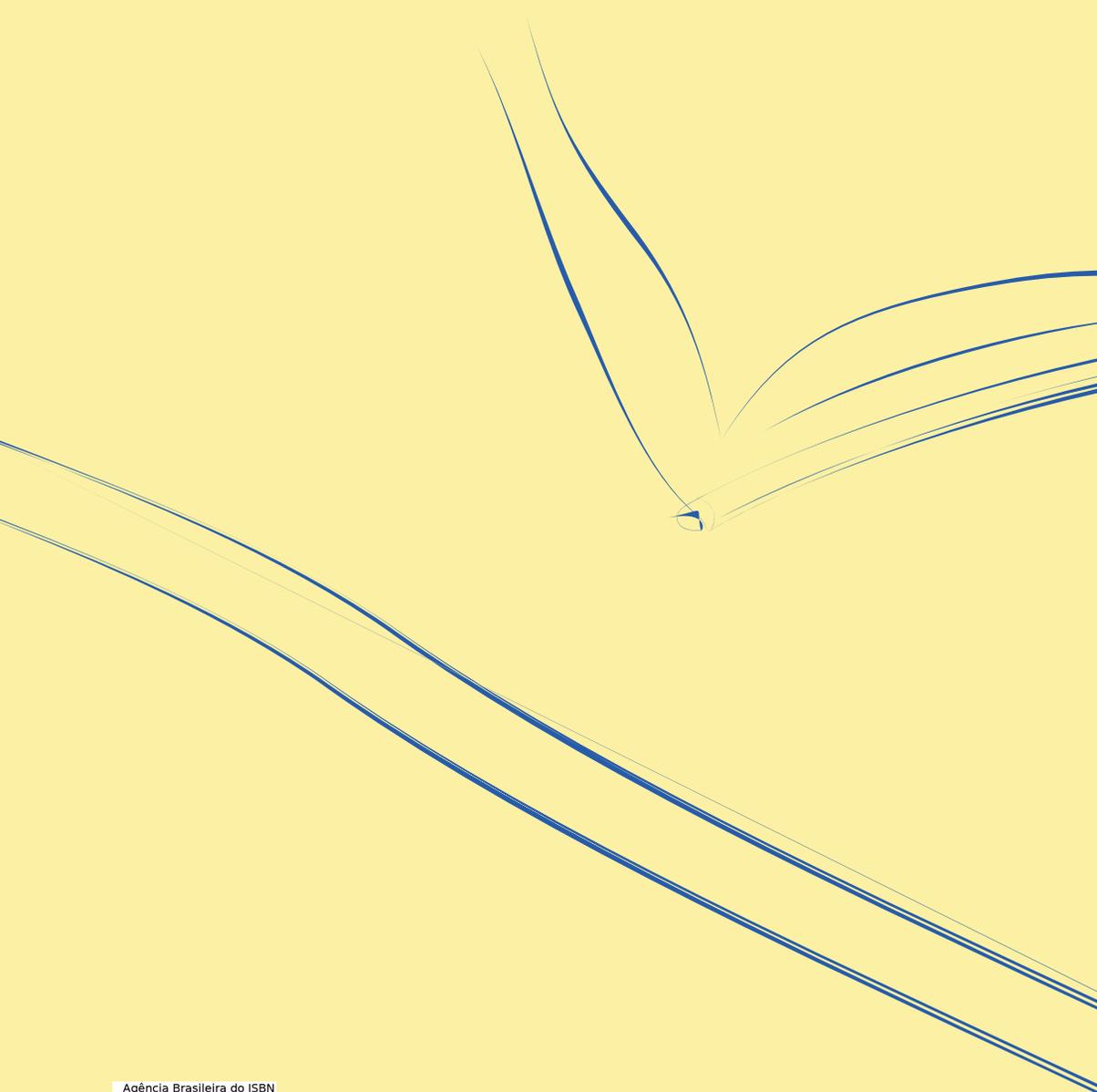
Escola Municipal Pintor Lula Cardoso Ayres
Escola Municipal Poeta Paulo Bandeira da Cruz
Escola Municipal Professora Jandira Botelho Pereira da Costa
Escola Municipal Professora Primitiva Viana
Escola Municipal Professor Adauto Pontes
Escola Municipal Professor João Francisco De Souza
Escola Municipal Professor Manoel Torres
Escola Municipal Professor Ricardo Gama
Escola Municipal Professor Simões Barbosa
Escola Municipal Professor Potiguar Matos
Escola Municipal São Cristóvão
Escola Municipal Solano Magalhães
Escola Municipal Vila São Miguel
Escola Municipal Waldemar Valente
Escola Municipal 27 de Novembro
Escola Municipal Zumbi Dos Palmares

APOIO TÉCNICO E ADMINISTRATIVO

Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire
Equipe Técnica e Administrativa da Gerência Geral de Política e
Formação Pedagógica

REVISÃO

Geraldo Ferreira



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-60532-17-9



9 788560 532179