

**Cenários e Obstáculos
para a
Reforma Educacional**

Autores

Claudio Mendonça

Fulano da Silva

Sicrano da Silva

Maria da Silva

Antonio da Silva

Fulano da Silva

Sicrano da Silva

Maria da Silva

Antonio da Silva

Fulano da Silva

Sicrano da Silva

Maria da Silva

Antonio da Silva

Fulano da Silva

Sicrano da Silva

Maria da Silva

Antonio da Silva

Fulano da Silva

Sicrano da Silva

Maria da Silva

Antonio da Silva

Fulano da Silva

Sicrano da Silva

Maria da Silva

Antonio da Silva

Cenários e Obstáculos para a Reforma Educacional

**Organizador
Claudio Mendonça**



Freitas Bastos Editora

Copyright © 2012 – Libre Freedom

Pelo direito à informação livre.
Esta obra pode ser reproduzida por quaisquer meios.
Desde que atividade sem finalidade comercial.

Editor: *Isaac D. Abulafia*
Capa:
Revisão de Texto: *Claudio Mendonça*
Raquel de Lima
Diagramação:

DADOS INTERNACIONAIS PARA CATALOGAÇÃO
NA PUBLICAÇÃO (CIP)



Freitas Bastos Editora

Tel./Fax: (21) 2276-4500
freitasbastos@freitasbastos.com.br
vendas@freitasbastos.com.br

Rio de Janeiro – RJ

SUMARIO

1. Prefácio.....	1
2. O dilema da educação na América Latina	2
3. O teto de vidro da educação brasileira	12
4. Apresentação.....	14
5. Como desenvolver a habilidade de solucionar problemas....	16
6. Matemática: um desafio para todas as crianças e jovens do mundo. É possível enfrentá-lo!	19
7. Iniciação Científica. Como montar os laboratórios das escolas e ainda fazê-los funcionar?	26
8. Porque o Brasil precisa de uma escola honesta. Horário ou Educação Integral?	
9. Escola de Horário Integral.	36
10. A Educação Integral em Niterói	39
11. Problemas Antigos, Novas Formas de Enfrentamento	44
12. Os Projetos α e a Residência Pedagógica	46
13. Leitura, letramento, domínio do idioma: caminho para todo conhecimento	
14. Sou Professor, Sou Leitor	67
15. Projeto Voz/VeZ do Leitor.	72
16. O Projeto Magia de Ler.....	86
17. Considerações sobre a implantação do Espanhol na Rede Municipal de Educação de Niterói.....	87
18. O Desafio da Educação Inclusiva	
19. A Política de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Niterói/RJ em 2011.88	
20. Informatizar escolas, professores ou alunos?.93	
21. A Reorientação da Aprendizagem	97
22. A escola foi feita para não funcionar?	
23. Um problema estrutural: a Formação do Professor	102
24. Uma das questões mais graves: Eleição para Diretor, Nomeação Política ou Estruturação de Carreira.....	105
25. Participação da Família.111	
26. O desafio da matrícula e da composição das turmas de alunos	113
27. Como garantir no início do ano letivo que todas as turmas e todas as disciplinas tenham professor?	

28. E como assegurar isso durante o decorrer do ano?	
29. O QHI como instrumento facilitador da comunicação entre a Instituição, a Escola e a Família	114
30. Metodologia de desenvolver projetos	
31. Tão raro quanto necessário em nosso país.....	115
32. O papel das ONGs.....	
33. O Programa Criança na Creche	132
34. Currículo: a estrutura que define o perfil de um povo	143
35. Há uma razão para avaliar?	
36. Repetência devastadora ou aprovação automática?.....	146
37. Planejamento e gestão do ano letivo	
38. Um paradoxo implacável.	149
39. Formação das Equipes.....	
40. Concurso Público: como aferir?.....	
41. Estabilidade de Emprego.	150
42. Comunicação, um nó muito difícil de desatar.....	152
43. Monitoramento e Avaliação de Projetos e Programas	161
44. A gestão do dinheiro na educação	
45. Tão escasso na fatura	162
46. A Intervenção de 2011	172
47. A relação com as empresas do governo	179
48. A Imprensa	182
49. O que você tem a ver com isso?	183
50. Anexo I – TERCEIRO RELATÓRIO (FUNDAR).....	
51. ANEXO II – FGV inicial / FGV final	
52. ANEXO III – Educação Niterói 2009 – 2012.....	
53. ANEXO IV – Pesquisa “A opinião dos pais” jun-11 revisada.....	
54. ANEXO V – Relatório – Aquisições – Reformas – Ampliações ...	
55. ANEXO VI – PROJETOS DE LEI que poderiam contribuir para melhorar a Educação da Cidade	

Prefácio

Creio que esse texto antes de ser um prefácio deve se constituir em uma advertência. E devo iniciar dizendo primeiro o que esse livro não é. Esta obra não tem por objetivo nem fazer uma propaganda ufanista de um biênio de uma gestão governamental e nem fazer críticas despropositadas ou denúncias alarmistas.

Pretende registrar avanços e problemas de certo período de gestão, sim. Mas, essencialmente quer convidar o leitor a refletir sobre as questões relacionadas à educação brasileira, valendo-se do “*case*” Niterói como exemplo vivo.

A grande maioria dos acertos se deve à paixão, competência e capacidade de trabalho de um grupo de professoras e professores que, apesar de todas as dificuldades, acredita na escola pública e dá tudo de si para que os resultados apareçam em benefício de cada criança e jovem. Muitos dos erros se devem à minha dificuldade em gerir um processo de tamanha complexidade e em liderar pessoas mais competentes e que conhecem mais do assunto que eu. Aprendi muito e achei que não tinha o direito de privar a sociedade de meu país sobre algumas causas pelas quais somos tão ruins em educação comparando com as demais nações.

Além disso, a obra é propositiva no sentido de difundir alguns caminhos onde é possível avançar. Baseado em experiências e não em elucubrações teóricas. Alguns documentos de governo e emails foram revelados aqui. Considero que todos os documentos públicos e atos de gestão devem ser acessíveis a todos, pelo princípio constitucional da transparência, mas imagino que isso me trará algumas manifestações de incompreensão.

Devo agradecer a muitas pessoas. Primeiro à equipe com quem convivi esses anos pelo muito que aprendi. Ao Prefeito Jorge Roberto da Silveira e Deputado Comte Bittencourt pela oportunidade de por em prática algumas idéias e testar convicções. A outros órgãos do governo municipal, tais como: a Secretaria Executiva, Secretaria de

Urbanismo, Procuradoria do Município e Controladoria; a SEPLAG do Governo do Estado e a Promotoria da Tutela Coletiva da Infância, pela atuação em benefício da escola pública de Niterói. Finalmente à minha mulher, Gisele Soares, por ter me suportado em tantas crises emocionais diante dos obstáculos.

Continuo acreditando que a reforma educacional em meu país é absolutamente possível e que depende essencialmente da decisão pessoal de cada cidadão em promovê-la. Hoje vivemos em uma grande rede. Estamos absolutamente conectados e, é daí que é possível, vir a força necessária para romper as barreiras que impedem a educação pública de cumprir sua missão, de promover o desenvolvimento humano e a mobilidade social dos jovens, garantindo-lhes a igualdade de oportunidades.

Como é possível verificar, não sou o autor desse livro, mas tão somente seu organizador. Selecionei o material mais valioso que consegui e adicionei comentários e referências a artigos, entrevistas e obras de especialistas em educação do Brasil e do exterior. A maioria dos textos veio de pesquisa da internet e os links estão disponíveis. A obra é copyleft, será disponibilizada na web e um número de exemplares será distribuído para universidades, professores e interessados em discutir a educação brasileira.

Este livro não será vendido. Minhas opiniões aqui explicitadas baseiam-se em minha própria experiência e em meus estudos e debates. Em nenhum momento pretendem expressar o ponto de vista das pessoas que contribuíram direta ou indiretamente com os textos por mim organizados. Educação Infantil é apenas abordada parcialmente; saúde e temas transversais, área administrativa mereceriam mais páginas e a Educação de Jovens e Adultos. Para suscitar o interesse do leitor pelo debate transcrevo na íntegra os dois artigos que se seguem.

Claudio Mendonça

O dilema da educação na América Latina: submeter-se aos sindicatos de professores ou inspirar-se nos campeões mundiais de excelência educativa?

Polan Lacki

Juan Manuel Zepeda del Valle

Nos países da América Latina existe um crescente consenso de que a baixa qualidade da educação é a principal causa dos nossos problemas e fracassos pessoais, familiares, profissionais, empresariais, governamentais, etc. Direta ou indiretamente, todos estamos sendo afetados pelas debilidades e ineficiências do nosso anacrônico sistema de educação. Entretanto, como sempre acontece, são as grandes massas de pobres as que estão pagando as consequências mais imediatas da insuficiência e inadequação do que lhes ensinaram, ou deixaram de ensinar, seus pais e/ou seus professores. Devido a esta debilidade educativa os pobres vivem permanentemente ameaçados e/ou afetados por desgraças que estão muito próximas aos seus núcleos familiares: subemprego, desemprego, desnutrição, doenças, “favelização”, conflitos familiares, violência, criminalidade, alcoolismo, consumo e tráfico de drogas, etc. Os governos tentam, mas não conseguem, eliminar e nem reduzir estes sofrimentos humanos porque cometem o grave erro de fazê-lo através de efêmeras e excludentes medidas paternalismo-demagógicas; em vez de eliminar a causa das causas que origina e alimenta o nosso subdesenvolvimento: a insuficiência e/ou inadequação dos conhecimentos, das habilidades/aptidões, das atitudes, dos valores e dos princípios éticos que, no momento oportuno, as instituições educativas não lhes proporcionaram.

Necessitamos de uma nova educação que “dê-ensine” e ensine

Nosso sistema de educação ainda não está cumprindo a sua principal função que consiste em desenvolver as

potencialidades latentes das crianças e jovens para que eles sejam menos vulneráveis às desgraças recém-mencionadas e mais autodependentes na solução dos seus principais problemas cotidianos. Desenvolver estas potencialidades é uma tarefa que a educação escolarizada simplesmente não tem a quem delegar e, conseqüentemente, deve assumi-la imediatamente, pois se ela não o fizer ninguém o fará. Entre outras, pela elementar razão de que a grande maioria dos pais e mães de família, infelizmente, não está em condições de ensinar aos seus filhos aquilo que a esses mesmos pais ninguém lhes ensinou. É por este importante motivo que o sistema escolar, além de melhorar o ensino dos conteúdos do currículo convencional, deve assumir duas novas atribuições: “dês-ensinar”/corrigir os ensinamentos equivocados que, desde a mais tenra idade, as crianças aprenderam com os seus pais, com os seus vizinhos e através dos perniciosos e destrutivos programas de televisão; e reforçar o componente de atitudes, princípios e valores que a maioria dos pais não teve condições de proporcionar aos seus filhos.

A maioria dos pais de família, conscientes de que, na era do conhecimento, é necessário estudar cada vez mais, faz um grande esforço para que seus filhos concluam a educação fundamental e, se for possível, a de nível médio. No entanto, quando os jovens atingem tal escolaridade e, cheios de esperanças, procuram o seu primeiro emprego surge a grande decepção. Os conhecimentos (insuficientes, disfuncionais, descontextualizados, fragmentados, teóricos e abstratos) que a escola lhes proporcionou, não são aqueles que os potenciais empregadores necessitam encontrar em um bom funcionário. O mercado de trabalho os rechaça porque as escolas não lhes proporcionaram os conhecimentos, tampouco as aptidões e muito menos as atitudes, os valores e os princípios éticos que são necessários para ter um desempenho mais responsável, eficiente e produtivo no trabalho. Diante desta realidade cabe per-

guntar: para que serviu aumentar as despesas e os esforços, dos governos e dos pais de família, para que os alunos pudessem frequentar a escola durante 9 ou 12 anos? Definitivamente, não podemos continuar iludindo-nos de que estamos educando os alunos para os desafios do presente e do futuro. Sem perda de tempo, necessitamos fazer algo radicalmente diferente do que temos feito até agora.

Por onde iniciar: pela reforma ideal ou pela reforma possível?

Uma reforma educativa viável e eficaz, não necessariamente deverá iniciar nos gabinetes dos ministros da fazenda e de educação aos quais sempre estamos reivindicando altas decisões políticas e recursos adicionais para o sistema educativo. Ela deverá iniciar nas duas fontes que estão originando a baixa qualidade da nossa educação e, como consequência, impedindo o florescimento das extraordinárias potencialidades de desenvolvimento existentes em nossos países. A primeira fonte está instalada nas faculdades de educação e/ou pedagogia que formam os futuros professores; a segunda, que é consequência direta da primeira, está alojada nas escolas fundamentais. Nestas duas instituições, de extraordinária importância estratégica para o desenvolvimento de cada nação, paradoxalmente, está funcionando o gerador inicial das gravíssimas debilidades e distorções do nosso sistema educativo; e, conseqüentemente, nelas deverá iniciar a gradual, porém imediata, reconstrução da nossa semidestruída educação. As melhorias na educação secundária e terciária virão, em boa medida, como consequência do efeito irradiador, das duas reformas prioritárias recém-propostas

Se é tão imprescindível e urgente melhorar a nossa educação, por que não o fazemos?

Entre outros, pelos seguintes obstáculos que, embora sistematicamente subestimados, têm uma altíssima incidência na baixa qualidade da nossa educação. Vários de-

les poderiam ser evitados e/ou eliminados pelos próprios professores e diretores das unidades escolares:

1º Obstáculo. Os posicionamentos dos líderes sindicais dos professores que estão confundindo as autoridades, os meios de comunicação e a opinião pública, ao apresentar ruidosas reivindicações dos seus interesses corporativos (decisões políticas mais generosas em termos de salários, jornadas de trabalho, estabilidade no emprego, aposentadorias precoces, tolerância com o elevado absenteísmo dos docentes, etc.). Apresentam tais reivindicações de interesse corporativo, como se fossem requisitos imprescindíveis para que os professores corrijam suas ineficiências e melhorem o seu desempenho docente. Com tal procedimento, durante décadas e mais décadas, os sindicalistas se mantêm numa cômoda postura de “condicionar” o melhoramento do desempenho docente a que os governos satisfaçam suas reivindicações recém-mencionadas. Os líderes sindicais subestimam e depreciam os seus representados ao não reconhecer que em muitos casos, os próprios professores e diretores das escolas poderiam corrigir as suas principais e mais frequentes debilidades e ineficiências; inclusive praticando o autoestudo através das extraordinárias facilidades e oportunidades proporcionadas pela Internet, já disponíveis em um crescente número de escolas. Porque as medidas corretivas mais urgentes para melhorar a péssima qualidade da nossa educação, não necessariamente requerem de altas decisões governamentais nem de uma expressiva alocação de recursos adicionais aos que já estão disponíveis em muitas instituições educativas; embora tais apoios externos sejam sempre desejados e bem vindos.

A educação necessita de professores excelentes e não tanto de sindicalistas eloquentes

Ao serem demandados a melhorar a qualidade da educação os líderes sindicais argumentam que não podem

fazê-lo pelas seguintes razões: que o investimento público em educação é insuficiente (como percentual do PIB), que os salários são muito baixos com a conseqüente necessidade de terem que trabalhar em vários turnos e em várias escolas distantes umas das outras, que faltam laboratórios, bibliotecas e computadores, que existe excesso de alunos em cada sala de aula, que eles não têm oportunidades de fazer cursos de pós-graduação no exterior e que os alunos chegam às escolas muito mal educados pelos seus pais. Em relação a esta última justificativa, é necessário não esquecer que os alunos chegam às escolas mal-educados, principalmente porque aos seus pais a escola que frequentaram tampouco lhes ensinou a serem bem-educados. Evidentemente que está fora de discussão que algumas destas dificuldades/adversidades mencionadas pelos sindicalistas existem e necessitam ser corrigidas e/ou eliminadas pelos governos. No entanto, elas estão muito longe de serem as principais causadoras da disfuncionalidade, descontextualização e baixíssima qualidade da nossa educação.

Se essas reivindicações dos sindicatos fossem as verdadeiras causas, caberiam as seguintes perguntas:

a) Por que em muitas escolas nas quais essas adversidades/restrições já foram eliminadas ou atenuadas, a educação continua sendo de baixa qualidade?

b) Por que nos vários países latino-americanos nos quais os governos fizeram e continuam fazendo elevados e crescentes investimentos no sistema de educação e incrementaram os salários dos professores (Brasil, México, Chile, Colômbia, etc.), não houve melhorias qualitativas no desempenho dos docentes nem na aprendizagem dos alunos?

Reiterados estudos realizados por instituições sérias, nacionais e internacionais (Sugere-se ler o Informe McKinsey - *“Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”*):

http://www.eduteka.org/pdfdir/McKENSEY_Informe-ReformaEducativa.pdf), têm demonstrado que essas supostas causas indicadas pelos líderes sindicais não têm maior incidência na qualidade da educação; e por esta razão as desculpas dos sindicalistas não resistem a uma argumentação séria. Vários estudos também têm demonstrado que existem outras causas, muito mais importantes que as alegadas pelos sindicalistas, cuja eliminação produziria um extraordinário impacto no melhoramento da qualidade da educação. Entre estas outras causas, quase todas elas passam pela necessidade de melhorar dramaticamente a formação, capacitação, supervisão/avaliação e a motivação dos docentes e pela necessidade de selecionar e nomear competentes e exigentes diretores nas escolas. Cumpridos tais requisitos muitas das causas reais da baixa qualidade educativa poderiam ser evitadas, corrigidas ou eliminadas pelos próprios professores e diretores das escolas, independentemente do que façam ou deixem de fazer as altas autoridades educativas nacionais. É na inadequada formação, capacitação e supervisão dos docentes e diretores que se originam as profundas debilidades do sistema de educação. Por este motivo é nos docentes e com os docentes, fundamentalmente dentro das salas de aula e das respectivas escolas, que podemos e devemos priorizar e concentrar os esforços em prol do melhoramento da educação. Fazê-lo, pragmaticamente, de baixo para cima e de dentro para fora das escolas, em vez de continuar esperando que as soluções venham de fora para dentro e de cima para baixo. É no desenvolvimento das competências e desempenhos dos professores e diretores, e não necessariamente nas altas decisões políticas nem no modernismo das instalações físicas das escolas, que é necessário fazer um investimento inteligente, pragmático e prioritário para que eles tenham um melhor desempenho dentro das salas de aula e das escolas. Em resumo, pressões sindicais baseadas em diagnósticos que não interpre-

tam o pensamento dos bons professores estão induzindo os governos a desperdiçar os escassos recursos públicos em “prioridades” corporativas, que não necessariamente são sinônimos de prioridades educativas. É por esta razão que os governos estão gastando cada vez mais em educação porém não estão educando cada vez melhor. Em vez de continuar dando ouvidos a esses sindicalistas, nossas autoridades educativas e os nossos professores e diretores deveriam analisar, inclusive via Internet, o que foi que fizeram e continuam fazendo as escolas de Shangai (China), Singapura, Coréia do Sul, Finlândia e Hong Kong, países/estados que nas décadas de 1950 e 1960 eram pobres e até paupérrimos, cujos alunos obtiveram os primeiros cinco lugares entre os 67 países que participaram do último exame PISA-OCDE realizado no ano 2009. Enquanto que, na nossa “triunfalista” e mal educada América Latina, Chile, Uruguai, México, Colômbia, Brasil, Argentina, Panamá e Peru ocuparam, respectivamente, os lugares de números 45, 48, 49, 53, 54, 58, 63 e 64 entre os 67 países participantes. A humildade e o bom senso recomendam que nos inspiremos naquilo que, com tanto êxito, fizeram e continuam fazendo os campeões mundiais em matéria de excelência educativa.

Formar professores críticos ou autocríticos?

2º Obstáculo. A péssima formação que as faculdades de educação/pedagogia estão proporcionando aos futuros professores (disfuncional, descontextualizada, excessivamente teórica e abstrata, politizada e “ideologizada”). Em muitas delas se insiste em repetir o chavão de que sua principal função é formar professores conscientes e críticos (mas isto na prática tem sido sinônimo de criticar os próprios governos, os países ricos e desenvolvidos, a globalização e o neoliberalismo, o FMI e o Banco Mundial; sempre atribuindo aos outros, e nunca à nossa péssima educação, a culpa pelo nosso subdesenvolvimento). Em vez de assumir a responsabilidade de melhorar a nossa

educação formando professores competentes que, na era do conhecimento, possam atuar como os mais eficazes agentes de desenvolvimento de cada país. Evidentemente que é necessário que as faculdades de educação/pedagogia formem professores conscientes e críticos das injustiças e desigualdades sociais imperantes em nossos países. No entanto, muito mais prioritário e construtivo será formar futuros professores autocríticos que analisem as profundas disfuncionalidades e ineficiências do nosso sistema educativo; e que durante o seu período de formação universitária adquiram a capacidade, a motivação e o compromisso de corrigir, eles mesmos, aquelas debilidades das instituições educativas que podem e devem ser corrigidas pelos próprios professores. Porque grande parte destas desigualdades e injustiças sociais se deve coincidentemente à disfuncional e inadequada formação que eles receberam nas escolas que frequentaram. Adicionalmente estas faculdades de educação/pedagogia mantêm os alunos durante 4 ou 5 anos encerrados nas salas de aula; com mínimo ou nulo contato/consulta com os clientes/usuários/beneficiários do seu futuro exercício profissional como docentes. Com tal isolamento, os professores destas faculdades estão formando os futuros educadores através de excessivas e tediosas aulas discursivas. Em vez de levá-los a conhecer a dura realidade cotidiana na qual vivem os pobres (nos hospitais públicos, nas filas de desempregados, nas filas do SUS e do INSS, nos serviços de recuperação de drogados, etc.) para que constatem que, em grande parte, tal realidade poderia e deveria ser evitada através de uma educação de boa qualidade. Em muitas faculdades de educação/pedagogia se ocupa demasiado tempo em teorizar elucubrações e abstrações (sobre os aspectos filosóficos, sociológicos, históricos e antropológicos da educação, as teorias de Jean Piaget, Liev Vigotski e Paulo Freire, etc.); em vez de ensinar-lhes aquilo que é verdadeiramente medular e prioritário: como outorgar aos futuros professores

uma formação mais utilitária, eclética, funcional, prática e pragmática de modo que, imediatamente depois de formados, saibam na teoria e especialmente na prática:

- em primeiríssimo lugar, ensinar às crianças e jovens as atitudes, comportamentos, princípios e valores para que tenham uma convivência de disciplina, cordialidade, respeito e solidariedade/cooperação na escola, no lar, na comunidade e futuramente no trabalho;
- como levantar o ego, a autoestima e a autoconfiança das crianças e jovens para que adquiram a vontade de progredir na vida através do seu próprio e eficiente esforço;
- como ensinar aos seus futuros alunos através de práticas docentes mais eficientes para obter melhores rendimentos educativos;
- como preparar e apresentar aulas estimulantes e produtivas que despertem a atenção, a curiosidade e a criatividade dos seus futuros alunos; como estimular o hábito da leitura e do autoestudo.
- como estimular nos alunos a adoção de “boas práticas” de comportamentos para manter a disciplina nas salas de aula;
- como preparar e avaliar deveres de casa, que estimulem e fortaleçam a dedicação aos estudos;
- como estabelecer um relacionamento de cooperação com os pais e mães dos alunos e com suas comunidades;
- como melhorar as atitudes e procedimentos cotidianos dos professores, funcionários e alunos de cada escola, com o objetivo de que os seus bons comportamentos atuem como uma espécie de currículo oculto ou invisível e sirvam como exemplos a serem internalizados e adotados pelos futuros professores.

Durante o período de formação as faculdades de educação/pedagogia deveriam exigir que seus alunos executem/realizem na prática o que estão aprendendo na teoria; e que pratiquem o que lhes é ensinado, tantas vezes quantas sejam necessárias, até que aprendam a fazê-lo com perfeição, desde a primeira vez. É durante o período de formação, e não depois de egressar e fracassar como docentes, que deverão adquirir as competências necessárias para ter um bom desempenho docente e, como consequência, melhorar o rendimento na aprendizagem de seus futuros alunos. Estas práticas deverão ser supervisionadas e avaliadas pelos professores das faculdades e, sempre que seja necessário, deverão ser imediatamente corrigidas, in situ, pelos próprios alunos, sob a supervisão dos docentes.

Nas debilidades e disfuncionalidades de formação dos futuros professores, reside uma importantíssima, embora subestimada e até ignorada, causa da pobreza e do subdesenvolvimento da América Latina. Os primeiros reflexos dessa débil formação começam a manifestar-se nas escolas fundamentais. Imediatamente depois, em virtude do “efeito cascata” desse débil início, provocam o baixo desempenho/desmotivação/tédio/deserção dos alunos nas escolas de educação média e destas nas de educação superior. A inadequada e insuficiente formação dos futuros docentes afeta, especialmente, àquelas grandes majorias de pobres para as quais o acesso às escolas fundamentais é a única oportunidade de aprender algo útil para melhorar seu futuro desempenho na vida e no trabalho. Esta grande oportunidade de estimular a criatividade, desenvolver as potencialidades latentes e abrir futuras possibilidades de desenvolvimento a todos os cidadãos de cada país, não pode continuar sendo desperdiçada nem sequer adiada, pois em tal caso será muito difícil, para não dizer impossível, recuperá-la no futuro. É por este motivo adicional que as faculdades de pedagogia/educação devem outorgar especial ênfase e importância a uma adequada formação dos futuros professores das escolas fundamentais. Porque

devido a baixa qualidade imperante nesta etapa de ensino, são muitas as crianças que, ao completarem os 4 anos iniciais das escolas fundamentais as abandonam porque não encontram motivação nem estímulo para continuar estudando. As abandonam, sem ter adquirido suficientes conhecimentos, autoestima, autoconfiança, formação cívica, desejo de superação, disciplina nem motivação para o trabalho. Abandonam as escolas passivos, apáticos e sem iniciativas; e com estas fragilidades são potenciais candidatos ao fracasso, ao desemprego, aos vícios e à criminalidade.

A urgência requer uma eficaz medida de caráter emergencial

3º Obstáculo. No entanto, não podemos esperar até que as faculdades de educação/pedagogia formem esta nova geração de docentes porque a situação é realmente dramática e exige medidas talvez menos perfeitas, porém mais imediatas. Nas próprias escolas fundamentais os professores deveriam ter reais oportunidades de capacitação e autocapacitação (de curta duração, eminentemente práticos e participativos); de modo que, depois de capacitados, os próprios professores do ensino fundamental possam ser os protagonistas da correção ou eliminação das ineficiências que atualmente cometem com maior frequência. Na América Latina ainda temos um elevado percentual de alunos que, depois de concluir os primeiros 4 anos da educação fundamental, nem sequer sabem ler e escrever, e quando aparentemente leem não conseguem interpretar o que estão lendo; tampouco conseguem efetuar corretamente as 4 operações aritméticas e muito menos quando estas incluem cálculos com frações ordinárias. Esse baixíssimo aproveitamento educativo demonstra que muitos professores das escolas fundamentais ainda possuem debilidades primárias e elementares em seu desempenho docente; as quais, conseqüentemente requerem correções igualmente primárias e elementares que não justificam longos, teóricos e caros cursos convencionais de

pós-graduação. A adoção destas medidas pragmáticas de capacitação e/ou autocapacitação permitiria um imediato melhoramento no desempenho dos professores nas salas de aula, sem necessidade de afastá-los de seus postos de trabalho por longos períodos.

Implantar a meritocracia e não capitular diante dos “caciques”

4º Obstáculo. A nefasta interferência político-partidária e sindical na formulação das políticas educativas e particularmente na designação/nomeação dos professores e diretores das faculdades de educação e escolas fundamentais. Devido aos danos que produzem tais interferências, estas decisões jamais deveriam ser influenciadas pelos “caciques” políticos e sindicais. Antes de assumir seus cargos os diretores das mencionadas faculdades e escolas fundamentais, deveriam receber um treinamento prático de pré-serviço e fazer um estágio em alguma escola reconhecida pela excelência de sua administração e dos resultados educativos obtidos. Este estágio lhes permitiria aprender o que e como deverão fazer para melhorar o rendimento educativo da escola que terão a responsabilidade de dirigir. Na educação, que é o mais importante e estratégico setor para o desenvolvimento de qualquer país, o império da meritocracia deveria ser um valor inegociável. Uma instituição e uma função tão nobre como é a educação necessita ser “blindada” contra estas interferências perniciosas.

5º Obstáculo. A inexistência de estímulos salariais aos melhores professores. Os docentes deveriam ser regularmente supervisionados e avaliados, dentro das salas de aula. As eventuais falhas e debilidades deveriam ser imediatamente corrigidas pelos avaliados sob a orientação dos avaliadores. No futuro as instituições educativas deveriam ter flexibilidade para pagar salários diferenciados em função dos resultados das supervisões e avaliações recém-mencionadas. Pagar o mesmo salário ao melhor e ao pior

professor significa castigar os mais eficientes/competentes e premiar os mais ineficientes/incompetentes; e com tal “democracia” abrir o caminho para que nas escolas se instale e perpetue a apatia, a desmotivação e a mediocridade.

6º Obstáculo. Todas as escolas deveriam ter um currículo com conteúdos mínimos, com objetivos de aprendizagem claros e precisos, com exigências rígidas para seu cumprimento. Também deveriam contar com livros de apoio didático; estes deveriam ser elaborados por educadores experientes e pragmáticos, que saibam distinguir o que é essencial e o que é secundário para ser incluído nos referidos livros. É necessário que cada professor receba uma clara orientação superior sobre o que e como deverá ensinar, para evitar que tais decisões sejam baseadas apenas no seu critério pessoal.

7º Obstáculo. A evidente inadequação dos conteúdos curriculares. Os currículos das faculdades de educação e das escolas fundamentais incluem muitos conteúdos irrelevantes e ou desatualizados que deverão ser substituídos por outros que sejam de real necessidade, importância e aplicabilidade para: as etapas posteriores de estudos, para a vida e para o trabalho da maioria dos alunos.

Para aprender mais e melhor é necessário ensinar mais e melhor

8º Obstáculo. A excessiva generosidade na formulação e especialmente no cumprimento do calendário escolar. Se existe consenso de que na era do conhecimento todos os cidadãos necessitam aprender mais e melhor, o primeiro e mais importante requisito é que no sistema de educação os professores ensinem mais e melhor e os alunos aprendam mais e melhor. Esta premissa nos leva à seguinte reflexão: se a grande maioria dos cidadãos tem de trabalhar 11 meses ao ano e 8 horas ao dia, por que nas escolas temos, em média, apenas 8 meses de aulas ao ano e 4 horas ao dia; especialmente se consideramos que nes-

ses 8 meses temos frequente absenteísmo de professores, feriados, pré-feriados, pós-feriados e greves de docentes, funcionários ou estudantes? Com esta permissividade, os teóricos 200/180 dias do calendário escolar em muitos casos acabam por transformar-se em 160/140. Enquanto um país como a Coreia do Sul, que encarou com seriedade e objetividade o desafio de melhorar sua educação, exige 220 dias letivos e com jornadas diárias de estudos, dentro e fora das salas de aula, que chegam a 12 horas por dia.

É necessário premiar e reconhecer os melhores professores

9º Obstáculo. Os professores eficientes não são valorizados por desempenho e resultados educativos. É recomendável criar estímulos/prêmios, monetários ou de reconhecimentos públicos, para estimular a todos os professores de cada país a que atuem como protagonistas/sujeitos das inovações e melhoramentos na educação. É necessário adotar medidas e estímulos que contribuam a substituir a “vitimização”, a omissão e os protestos dos professores, não apenas por propostas, mas especialmente pelo seu efetivo engajamento e protagonismo na introdução de medidas “eficientizadoras” concretas dentro das salas de aula e das suas próprias escolas. Atualmente os esforços e conquistas pessoais dos melhores professores não são reconhecidos nem premiados; em termos salariais, tanto faz ser ótimo ou ser péssimo como professor. Com este propósito de valorização, em vez de continuar premiando os pseudo ídolos do futebol, das telenovelas, dos desfiles de modas, do Big Brother Brasil e dos novos ricos que aparecem na Revista “Caras” e outras similares, deveríamos premiar e reconhecer os verdadeiros ídolos e heróis do mundo moderno, que são aqueles competentes, dedicados e anônimos professores que existem no Brasil e em todos os países de América Latina.

10º Obstáculo. Inexistência de medidas de valorização da profissão docente. Tal valorização deveria iniciar

atraindo para ingressar às faculdades de educação/pedagogia os melhores egressos da educação secundária e estabelecendo critérios muito rigorosos para selecionar os candidatos com maiores potencialidades para o magistério (com ênfase no domínio do idioma, matemática, comunicação fluente e inteligível, desejo e interesse de continuar estudando e aperfeiçoando-se, e especialmente, vocação e vontade de ser docente). Na Coréia do Sul só podem candidatar-se às escolas formadoras de professores os 5% melhores alunos da secundária, na Finlândia os 10% e em Singapura os 30%. Na América Latina ocorre exatamente o contrário, pois ingressam às carreiras docentes os que obtiveram os últimos lugares no ensino médio. A estratégia mais eficaz para valorizar a profissão docente e pagar-lhes salários justos e estimulantes consiste em selecionar os melhores candidatos às faculdades de educação/pedagogia e nestas oferecer-lhes uma excelente formação. O bom salário, antiga e legítima reivindicação dos professores, deverá ser consequência do seu excelente desempenho profissional.

Uma reflexão final: o efeito deletério da televisão

A adoção destas 10 medidas, de fácil introdução e baixo custo, permitiria um significativo melhoramento na qualidade de nossa educação. No entanto, para que isto ocorra os governos deveriam estabelecer severas normas e restrições aos meios de comunicação, especialmente rádio e televisão. Normas que os obriguem a melhorar dramaticamente os conteúdos dos seus programas e das suas enganosas mensagens publicitárias, que estão anulando/destruindo o pouco que as escolas e os pais estão ensinando aos seus filhos. É simplesmente inaceitável que os poderosíssimos meios de comunicação (cujo funcionamento depende de prévia concessão/autorização governamental) não sejam aproveitados/utilizados para difundir e estimular a adoção de atitudes, comportamentos, princípios e valores (de honestidade, integridade, honradez, amor ao tra-

balho, cooperação e solidariedade, cumprimento de deveres como cidadãos, respeito ao próximo e aos seus direitos, etc.), além de recomendações sobre higiene, alimentação, prevenção de doenças, primeiros socorros, etc. Também é inaceitável que continuemos tolerando que estes meios de comunicação, com a angelical desculpa do “sagrado direito à liberdade de expressão”, continuem “deseducando” e idiotizando os ouvintes e telespectadores com mensagens de consumismo, individualismo e egoísmo, violência, banalidades, mediocridades e trivialidades, ostentação e vaidade, incitação aos vícios e idolatria a pseudo ídolos. Especialmente se considerarmos que poderiam e deveriam difundir, com baixos custos e alta eficácia/eficiência, o mais imprescindível insumo do mundo moderno que é o conhecimento útil, cuja insuficiência é a principal responsável pelos problemas, sofrimentos e angústias da maioria dos latino-americanos. No Brasil, por exemplo, as crianças assistem a péssimos programas de TV, em média, durante 5 horas por dia; isto significa que dedicam mais tempo a “deseducar-se” na televisão do que a educar-se nas 4 horas que permanecem nas escolas; muito provavelmente algo similar ocorre em quase todos os demais países latino-americanos. Com tal inversão e destruição de valores é triste e tenebroso o futuro do nosso Brasil e da nossa América Latina.

Através dos e-mails Polan.Lacki@onda.com.br telefones (41) 3243-2366 celular 9602-1239 e manuelzepe-daster@gmail.com telefones (52-492) 9246147 (CRUCEN da Universidad Autónoma Chapingo - México) celular (52-492) 544-4852, os autores do artigo receberão com especial beneplácito críticas ao seu conteúdo.

Fonte: **AGROLINK**

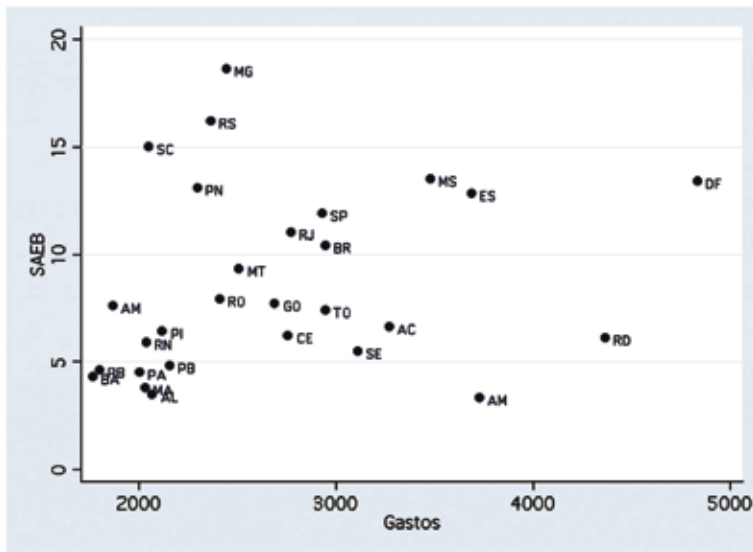
O teto de vidro da educação brasileira

Simon Schwartzman

O artigo abaixo foi publicado na Folha de São Paulo de 7 de novembro de 2011

Todos sabemos que a educação brasileira tem problemas sérios de qualidade e acesso. Sabemos também que têm havido melhoras importantes desde a década de 90. A dúvida é se essas melhoras caracterizam um avanço contínuo que em poucos anos nos colocará no mesmo nível dos países mais desenvolvidos ou se estamos diante de um impasse. Se há um “teto de vidro” que temos dificuldade em enxergar, mas que nos impede de avançar com a velocidade e a qualidade que precisamos, fazendo uso adequado dos recursos disponíveis. Algumas pequenas melhoras que parecem ter surgido mais recentemente nas avaliações são restritas demais, dispersas e sujeitas a questionamentos estatísticos, e não justificam o tom de euforia eleitoral que o Ministério da Educação tem adotado a respeito delas.

O Congresso tem discutido, nos últimos meses, o texto do que seria um novo Plano Nacional de Educação. Uma das questões que mais se discute é se o Brasil, cujo setor público já gasta cerca de 5% do PIB em educação, deveria aumentar essa proporção para 7%, como propõe o governo, ou para 10%, como tem sido proposto pelas inúmeras organizações sociais, corporações e movimentos sociais ligados à educação.



Mais dinheiro é sempre bom, permitindo pagar melhor aos professores, expandir a educação de tempo completo, melhorar as instalações das escolas etc. Mas duas questões fundamentais têm sido deixadas de fora nesta discussão. A primeira é de onde vai sair esse dinheiro adicional, dada a resistência da sociedade a transferir cada vez mais impostos para o governo. A segunda questão que não está sendo discutida é que mais dinheiro nem sempre significa melhores resultados, como mostra o gráfico acima.

A conclusão não é que não devemos investir mais em educação, mas que esses investimentos só devem ser feitos quando associados a projetos com objetivos bem definidos e cujos resultados possam ser avaliados com clareza e precisão. Aumentar simplesmente os gastos sem saber em que e como eles serão aplicados pode levar somente a um aumento no custo da burocracia pública da educação sem que os estudantes e a população se beneficiem dos resultados.

As reformas necessárias na educação brasileira incluem uma mudança profunda nos sistemas de formação e contratação de professores, fazendo com que eles sejam

capacitados para lidar com as necessidades educativas dos estudantes e sejam estimulados e recompensados pelo seu desempenho. Incluem também a criação de um currículo mínimo obrigatório para o ensino de português, matemática e ciências naturais e humanas para a educação fundamental. Precisamos de uma transformação profunda no ensino médio, abrindo caminho para opções e alternativas de formação conforme as condições de aprendizagem e os interesses dos estudantes. Além disso, as reformas devem contemplar o desenvolvimento de sistemas de avaliação com requerimentos claros de desempenho para os diferentes níveis escolares e tipos de formação, associados aos currículos obrigatórios. Por fim, incluem transformações profundas na forma como as redes de educação pública estão organizadas, tornando as escolas mais autônomas para buscar seus caminhos e responsáveis pelo seu desempenho, recebendo para isso o apoio e o estímulo de que necessitam.

Nada disso é fácil: são caminhos novos que o Brasil ainda não conhece e que serão discutidos no seminário promovido hoje pelo Instituto Teotônio Vilela, no Rio. Caminhos que o país precisa começar a aprender a trilhar, em vez de continuar tentando fazer sempre mais do mesmo de sempre, como tem sido a prática dominante até agora.

**À
Tatiana Chagas Memória
Guiomar Mano de Melo
Lina Kátia Oliveita e
Jorge Werthein**

**Minha gratidão pelos
ensinamentos**

Apresentação

Não são poucos os textos que evocam uma necessidade urgente ou mesmo já com significativo atraso no sentido de, no Ensino Fundamental, serem desenvolvidas as bases para o raciocínio abstrato, os elementos da geometria, as diferentes representações numéricas, os conhecimentos de aritmética que permitam o ingresso na álgebra.

Um pouco mais tarde, um Ensino Médio capaz de consolidar essas habilidades em níveis de complexidade mais exigentes, ampliar o número de variáveis em uma equação, ter plena leitura e correlação de dados em gráficos de três dimensões, seccionar sólidos geométricos, compreender a Matemática fora de um processo de mera repetição procedimentalista, mas em um nível de compreensão que vai muito além.

Essa trajetória é capaz de levar o jovem a ingressar em uma faculdade da área das ciências exatas. Ainda que seja na tradicional engenharia, teremos a mais absoluta segurança de uma mobilidade social em se tratando de um estudante oriundo das camadas populares. Sim, não é tolice reafirmar a necessária mudança de paradigma no universo das expectativas de nossa juventude.

Esse é âmbito no qual surge a Educação Científica: uma esperança para a Orientação Profissional. A Educação Científica, enquanto facilitadora para a orientação profissional, pode ser um novo pilar no qual os jovens podem se firmar para escolherem suas profissões baseando-se em suas capacidades e habilidades, explorado suas competências e descobrindo o que realmente lhes agrada e os tornarão profissionais competentes e realizados¹ (Werthein, Jorge. 2009:10).

¹ <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/7enpec/pdfs/1038.pdf>

Basta de atalhos, de sonhos com os pés de barro, de apostas em um caminho de sucesso balizado em estereótipos como astros da música, futebolistas, dançarinos, atores e outras tantas glamorosas bolhas de sabão onde o sonho embriaga uma vida que exige raro talento, muita oportunidade e exclui aos milhares.

Do tombo da aposta no improvável, jaz uma imensidão de anos perdidos, estruturas mentais não construídas no tempo fértil, frustração e toda a sorte de privações como resultado de escolhas imaturas.

Estudar Matemática exige disciplina e concentração. Renúncia e engajamento. Da criança nas séries iniciais e do professor, que não raras vezes, entende sua tarefa como a do trilhar a rota do letramento. Temos aqui uma série de assertivas a sistematizar, a bem do melhor entendimento dos pontos que merecem registro.

O professor das séries iniciais tem de ter habilidades cognitivas na área da Matemática que lhe permitam transpor esses conceitos para o entendimento da primeira infância e fixá-los em bases inexpugnáveis.

Por que o seis é par? Ele é muito ímpar, afinal é duas vezes três que é um número especialmente ímpar, afirma a criança... Não basta dominar o conteúdo, o que não é frequente, mas é preciso saber colocar-se na posição do aprendente com sua lógica intrigante e, respeitando sua meninice, fazer ver o que deve ser observado, desvelado e introjetado.

Na Educação Infantil e posteriormente nas primeiras séries do Ensino Fundamental introduzimos um sistema reconhecido em diversos países como capaz de levar as crianças a desenvolverem o raciocínio lógico, associando peças de diferentes tamanhos, cores e formas na construção de brinquedos que se constituem em objetos de aprendizagem.

A partir de problemas que são apresentados pelos professores, as crianças buscam a sua solução desenvolvendo imagens mentais em três dimensões e partem para

coleta e junção das diferentes peças que unidas ganham o formato de objetos do cotidiano ou mesmo de robôs animados por motores e sensores. Não há como negar que o maior patrimônio do ser humano é a criatividade e essa habilidade é sem dúvida distribuída de forma extremamente desigual entre os viventes.

Será mesmo? Ou a questão se coloca diante do fato de que alguns de nós somos mais estimulados durante a infância a enfrentar desafios, raciocinar abstratamente e buscar a solução de problemas pela via do pensamento.

Será que a criança que é exposta às indagações sucessivas não desenvolve melhor suas habilidades cognitivas do que aquela que recebe as respostas prontas?

Como desenvolver a habilidade de solucionar problemas

Claudio Mendonça



As peças da Lego possuem um número de combinações que beira o infinito e oferecem a cada criança a possibilidade de criar de forma individual ou coletiva a sua própria solução/problema com o raciocínio espacial, quantitativo e correlacional.

A aprendizagem, de forma lúdica e alicerçada em tentativa e erro acaba por construir, pouco a pouco, uma estrutura mental de planejamento, organização de etapas e análise dos diferentes caminhos possíveis para o atingimento do resultado em foco.

É possível vislumbrar futuros arquitetos, engenheiros, engenheiros mecânicos ou simplesmente seres humanos mais capazes de lidar com a abstração em quantidades, formas, figuras e estruturas.

O aprender fazendo mobiliza a atenção e a concentração das crianças, e as noções de tempo, velocidade, espaço, trabalho em equipe, enfim as habilidades fundamentais para a inserção do futuro jovem no mundo da ciência e da tecnologia.

O brinquedo surgiu em uma pequena empresa familiar na década de 1930. Obteve sucesso na década de 1960, expandindo-se

nas décadas seguintes. Atualmente o grupo Lego está presente em cerca de 140 países, ocupando a posição de líder mundial no segmento de brinquedos para crianças e recomendado ainda por educadores e terapeutas. Quando as crianças estão nos primeiros anos de escolaridade, o Lego é recomendado para estimular a concentração, a criatividade, a motricidade, a orientação espacial, a percepção, a cognição, estimular a imaginação e o desenvolvimento de crianças de todas as idades. (Franco, Johanna. 2010)²

A implantação de um programa dessa magnitude em uma rede pública traz um sem número de obstáculos difíceis de transpor. O primeiro e mais fácil se relaciona à aquisição e logística de distribuição e estocagem.

Em Niterói a aquisição foi suficiente para o atendimento pleno de todas as turmas de alunos de forma simultânea, situação que ainda não existe em nenhuma escola particular do município. Depois, há a necessidade de o professor aprender a utilizar o material pedagógico e isso exige horas de formação continuada e um nível de engajamento bastante elevado, afinal, infelizmente a maioria dos docentes não teve acesso a esses produtos quando em idade escolar.

Não é fácil adquirir domínio deste material se a pessoa não desenvolveu, na infância, as conexões neuronais necessárias ao trabalho com espacialização de formas, estruturas e dinâmica. O professor, em geral, tem duas e em alguns casos três jornadas de trabalho e dispõe de pouco tempo livre para se dedicar aos cursos, ainda que de forma remunerada através de horas extras.

A mudança da prática de sala de aula com a apropriação de novas tecnologias é um desafio que diz respeito

² <http://johannaterapeutaocupacional.blogspot.com/2010/02/brincando-de-lego.html>

a inúmeros projetos na área educacional. Exige dedicação do professor para aprender um novo saber, engajamento para repensar sua prática docente e um sair de uma cômoda posição de repetidor de modelos que já foram construídos e consolidados ao longo de sua trajetória profissional e, que ele acredita serem valiosos e efetivos.

E na maioria dos casos a prática não é ruim, mas a questão da inovação, do agregar novas tecnologias para fazer com que a aula se conecte de maneira mais intensa com os paradigmas da sociedade do conhecimento, demanda mudança de práticas e atitudes e isso produz tensões e desconfortos.

O mais incrível obstáculo foi o de natureza política e aí, podemos dividir a situação em dois grupos: o dos profissionais que encaram os programas educacionais como uma ação exógena do governo e por isso, são contra qualquer que seja atentatória a uma autonomia, ou soberania da escola; existem em diversas unidades escolares, o grupo de professores que vivem uma imensa amargura e sofrem com baixa autoestima em função do baixo reconhecimento social da carreira, salários incapazes de lhes oferecer uma boa qualidade de vida e ainda, um expressivo indicador de fracasso escolar o que imputa uma natural frustração na atividade profissional.

Não faz sentido entrar aqui no mérito dessas questões, mas na medida em que a escola é uma rede de conexões interpessoais há a afecção do grupo em maior amplitude quando alguns integrantes da escola defendem a não adesão ao projeto, por melhor que ele possa parecer ou mesmo com amplo lastro em pesquisas nacionais e internacionais. O outro grupo é mais ideologizado e encara um produto estrangeiro como uma ação imperialista ou a introdução de fórmulas prontas na escola o que lhes parece sempre equivocado e indesejável. Há também uma certa desconfiança de alguns em função da ausência de sustentabilidade das políticas educacionais³.

3 O desafio da implantação de um método de ensino em um sistema

A resistência aos poucos vai sendo vencida na proporção em que os professores se familiarizam com o material e suas possibilidades. As equipes de implantação devem, sempre que possível, ser da própria instituição para evitar sentimentos xenofóbicos de invasão de espaço. A desenvoltura com que as crianças se apropriam do material e velocidade com que desenvolvem brincando, novas habilidades e competências seduzem os professores que vão paulatinamente se engajando no projeto.

Educacional, é ganhar o apoio dos professores para promover a mudança em sala de aula. De outra forma, isso pode ser encarado como mais uma iniciativa de governo proposta por alguém que vai estar algum tempo naquele cargo, em contraste com o professor que permanecerá à frente das turmas de alunos por tempo indefinido. Como diz o professor Slavin, temos de evitar que seja encarado como a “novidade desse ano” (*this year thing*) pelos integrantes da comunidade escolar. Isso pode ser minimizado com *wokshops* muito bem elaborados com o respeito ao currículo que já é praticado pelo professor que assistirá a várias demonstrações de conteúdos ou competências sendo desenvolvidas pelo método. “As pessoas têm de ter a humildade de reconhecer que a escola já existia muito antes dele chegar”, recomenda o mestre. (Mendonça, Claudio. 2009:108).

Space Shuttle

Feature

Twitter

On leap, NASA and LEGO join forces 19.08.16

LEGO bricks aren't just for kids, and they aren't just for Earth, either.

Astronauts on board the International Space Station will build small model spacecraft and working objects in orbit and share the experience with educationists watching on Earth.

The students will build some of the same things in their own classrooms and see that and how differently objects behave in space, where there is practically no gravity, compared to the familiar world of Earth.

The project is one of the first steps in a three-year partnership between NASA and the Denmark-based LEGO Group, master of the ubiquitous plastic bricks that have been creating children's playroom floors for decades.

"We're going to take the classroom of space, the International Space Station, to inspire the next generation," said Leland Melvin, associate administrator for NASA Education and a former astronaut. Before four fun shuttle flights, spending time at the station during both missions, we joined LEGO officials for a NASA-Kennedy Space Center in Florida to announce the partnership.

Two small LEGO shuttles are packed inside Discovery for the STS-133 launch to provide the new partnership. They are expected to study in three sectors, but astronauts may put them out during the mission if they have time, said Denise Biaga, an education specialist for International Space Station National Lab Education Projects.

NASA's fundamental goal is to use the partnership to inspire children to seek out aerospace, technical fields, engineering and math. Known as STEA education, the focus has been a priority for the agency throughout this year's "Summer of Innovation."

Sharon Tompsett, president of LEGO Education North America, said LEGO is the right partner because the group encourages kids to develop their inner engineer.

"Children learn with their hands," Tompsett said.

Astronaut Gar Tom, a veteran shuttle flier and station resident, agreed.

"LEGO taught me a lot of things about how things are built, what makes sense in terms of materials," said Tom, who brought his daughter to the LEGO activity last 7. "I don't think it has been as good an engineer if I had not been for being the LEGO and construction side of her."

"There were plenty of children who thought so, too. Hearing LEGO's activity last at one of the launch viewing areas at Kennedy on Wednesday, kids took to 1 ton of bricks and specialized pieces with barely any instructions. They quickly constructed a cacophony of all shapes, some small with launch facilities, others large replicas of the space shuttle. Some made a ton of inspiring comments on the way of life.

"You can make anything you want," said Tomer, a nine-year-old who has been building LEGO sets for years.

Melvin and Tompsett were delighted with the kids' enthusiasm. They even joined in the building.

"This is showing what happens when we give kids a challenge, give them a tool that allows them to express their response to that challenge, their ideas," Tompsett said.



Students dig into a pile of LEGO bricks to begin constructing their miniaturized version of the glory of space flight. The shuttle itself was set up in a launch assembly area at NASA's Kennedy Space Center in Florida for the week. Photo credit: NASA/Kim Kessler



Leland Melvin, NASA's associate administrator of Education, right, shows off a space shuttle made of LEGO bricks as Sharon Tompsett, president of LEGO Education North America, looks on. LEGO is going to release four brick-related kits as part of the education agreement with NASA. Photo credit: NASA/Kim Kessler



LEGO's Stephen Tompsett and NASA's Leland Melvin hold up a NASA flag, made of LEGO bricks as they meet a new 75-year partnership between the two brick builder and the space agency. Photo credit: NASA/Kim Kessler

LEGO projects will be winning in future plans for students that will coincide with the work the astronauts perform in space. Biaga said. Some of the plans may even have the students challenge the astronaut to see who can build something greater.

Astronaut Cary Chilton, in training for a mission to the International Space Station later this year, is slated to be the first astronaut who will build LEGO objects in space.

Space shuttle Endeavour will carry new specialized kits to the station in February during the STS-134 mission. Working with them inside a zero-gravity environment is the small pieces that go into the station. Chilton will assemble LEGO bricks into models and working machines.

The agency is working with some of the kits will be used and even going to test from other kits.

Melvin said the LEGO partnership is crucial for NASA education mission because the bricks make children to think, basically, like engineers. After all, building with the bricks means deciding what sort of shape to make, what combination of bricks together means that shape the best and what can be the thing to when it's finished. They also come up with designs that will be stronger depending on how the bricks are aligned with each other.

LEGO also is releasing four kits to the public based on NASA approval and resources. Rather than being a part of a line of space-themed toys, though, the NASA kits are being marketed as part of the company's "CITY" line, which calls on kids to build things that are part of everyday life.

"We believe that space, that space exploration, the fact that we have satellites in the air, it's a part of everyday life," Tompsett said. "The children get it, they understand the importance of what we're doing."

"Space is permeated into everything we do," Melvin said.

David Schick
NASA's John F. Kennedy Space Center

-Back To Top



Tomer, 9, joins partner the LEGO activity at NASA's Kennedy Space Center. The company brought in a ton of bricks and let students build their own model, launch center and space cabin designs. Photo credit: NASA/Kim Kessler

-Large Image

A Experiência de Niterói

Nádia Enne
Fundação Municipal de Educação de Niterói

A Fundação Municipal de Educação de Niterói investe na formação integral do educando e na formação permanente do educador, sempre visando possibilidades reais de contribuição para o desenvolvimento pleno dos cidadãos.

Vimos, assim no Projeto LEGO ZOOM, com sua metodologia inovadora, estimulante e criativa, que contempla os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, o favorecimento de aprendizagens significativas, a promoção da interação entre os alunos, pois oportuniza o trabalho em equipe, desenvolve a organização, a iniciativa, estimula o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos.

O material didático LEGO ZOOM é acompanhado de manual para cada fascículo, facilitando o planejamento pedagógico.



Enfim, o projeto contribui no aprimoramento dos trabalhos pedagógicos a serem desenvolvidos nas escolas, ampliando referências teóricas e práticas das ações pedagógicas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Matemática: um desafio para todas as crianças e jovens do mundo. É possível enfrentá-lo!

Claudio Mendonça

Um dos maiores desafios em qualquer escola, ou mesmo, generalizando, na vida da maioria dos seres humanos é a Matemática. Para Platão a Matemática significava o necessário caminho para o mundo da abstração.

Através do pensamento matemático o jovem (após, ao menos, dez anos de estudo de geometria) inicia o raciocínio que transcende o sensível e adentra no mundo das idéias que escapam o senso comum e fundamentam-se na verdade da *physis*⁴.

Inúmeras vezes assisti ao depoimento de que o professor de Matemática do sexto ano pouco, ou nada, podia fazer pela maioria dos alunos que chegavam sem saber os mais elementares conceitos da Matemática, sequer a compreensão da tabuada.

O desempenho educacional das crianças brasileiras é muito inadequado. Resultados da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização, a Prova ABC, avaliação do movimento Todos pela Educação divulgada em agosto de 2011, mostram que 57,2% dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, o que corresponde a antiga segunda série, não conseguem resolver problemas básicos de matemática, como soma ou subtração. Resultados semelhantes são encontra-

4 A dualidade que está no DNA da formação do pensamento europeu: O pensamento contemplativo, ontológico e metafísico onde a pergunta *Tò tí en eínai*, ou o que é ser, como alguma coisa é, busca uma resposta conjugada com a *physis* e a verdade a partir de um processo de investigação sobre a origem, causa e composição de todos os entes. De outro lado o pragmatismo sofista que entendia a verdade não como resultado de um processo (notadamente maiêutico e dialético pela estrutura socrática), mas como uma variável social, uma convenção alicerçada na história e na conveniência.

dos na avaliação dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da OECD, PISA. (...)

Essa evidência se complementa pelos estudos em economia que mostram a grande rentabilidade de investimentos que ocorrem na mais tenra idade e produzem habilidades, que são utilizadas para acumulação de outras habilidades (“habilidade produz habilidade”). Por exemplo, é muito difícil formar um engenheiro que não tenha desenvolvido habilidades básicas de álgebra. Estudos recentes mostram que investimentos que ocorrem entre os três e quatro anos de idade têm uma taxa de retorno de 17% ao ano, enquanto alguns programas de recuperação tardia apresentam retornos que são nulos e muitas vezes negativos (custo maior do que o benefício). (Schwartzman, Simon. 2011)⁵

Nas séries iniciais solidificamos (ou não) os conceitos indelévels de construção epistemológica, logo adiante, na segunda fase do Ensino Fundamental chega o momento de consolidar a metodologia investigativa. Entender o mundo não como algo posto e desocultado, mas objeto de uma incessante arguição de causa, origem, razão de ser. A gramática que se estabelece diante do homem que se coloca na posição de entrega a uma sucessão infinita de porquês. A insaciável busca das razões e fins nas ciências naturais e na indizível capacidade de traduzir todo um universo em números, variáveis, incógnitas, proporcionalidades e correlações.

Diante do intenso debate entre professores de Matemática da segunda fase do Ensino Fundamental com os professores das séries iniciais chegamos a algumas con-

⁵ <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=2552&lang=pt-br>

clusões que poderiam estar no cerne do problema apresentado, especialmente pelos professores do sexto ano. A mobilização dos professores no sentido de conseguir desejáveis níveis de letramento no decorrer dos cinco primeiros anos acaba deixando pouco espaço para a Matemática. Além disso, esses professores em boa parte parecem não dominar a necessária capacidade de transposição pedagógica para ensinar a aritmética, as operações com frações, por exemplo, e os fundamentos da álgebra. O problema ultrapassa as fronteiras de nosso país:

O senhor defende uma mudança no ensino da matemática. Por quê? *Os especialistas que decidem a forma como devemos ensinar matemática na escola são pessoas ligadas a pesquisa e, em geral, não estão em contato com os estudantes que aprendem matemática e absorvem esses conteúdos. Aquelas pessoas pensam a matemática de uma forma muito abstrata, um processo que é pouco natural para a grande maioria. Recentemente, escrevi juntamente com um colega um artigo para o jornal The New York Times a respeito: uma professora nos contatou dizendo que estava ensinando a seus alunos do terceiro ano conceitos de divisão e multiplicação por meio de uma receita de bolo. É desse tipo de ensino que precisamos.*

Assim como o Brasil, os Estados Unidos registram queda no rendimento de seus alunos em matemática. O problema é universal? *Sim, é um problema de todos. Quase ninguém vê razão em aprender matemática porque ela se tornou abstrata. Vou dar um exemplo concreto. Quando as crianças aprendem aqueles problemas com x e y , elas não conseguem entender que tipo*

de conexão aquilo tem com a vida delas. Se, por outro lado, o professor toma como ponto de partida um problema financeiro, prático, os alunos entendem que os números e a realidade estão interligados, que existe uma conexão entre eles.

Treinar os professores para essa transição é uma tarefa difícil? *Esse é um grande desafio. Hoje, nos Estados Unidos, existe um grande esforço para aumentar a qualificação do professor de matemática. Mas essa é uma questão difícil, porque temos um quadro muito heterogêneo. Conheço professores que adoram a ideia de uma matemática mais concreta nas escolas e outros que têm aversão a essa ideia.*

Qual seria o resultado dessa transformação que o senhor propõe? *As pessoas parariam de olhar para a matemática como se ela fosse um alienígena. Elas estarão mais aptas a lidar com questões do século XXI. Os computadores são um exemplo disso. Para a maioria das pessoas, o computador é apenas uma caixa preta que funciona de forma mágica. Acredito que todo e qualquer estudante do ensino médio deveria aprender na escola a desenvolver programas de computador, por mais simples que sejam. Só assim, poderão compreender de forma elementar o que se passa em um computador e como as coisas não são assim tão misteriosas. (Mumford, David. 2011).⁶*

A solução que surgiu do debate conduzido pela Professora Nice Castro Oliveira, coordenadora de Matemática,

⁶<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/estados-unidos-tambem-penam-para-ensinar-matematica>

foi o programa Matemática em Foco. A iniciativa é de uma simplicidade que corrobora para sua efetividade.

Pelo regime de horário extraordinário remunerado, professores de Matemática do Ensino Fundamental II foram selecionados por edital para compartilharem a aula do professor dos alunos do quinto ano uma vez por semana. Nesse dia os alunos tiveram uma jornada especial de Matemática preparada por um professor com alta formação e voltada para os temas essenciais para a conclusão das primeiras séries.

Roteiros pedagógicos foram disponibilizados para estimular aulas criativas, divertidas e apropriadas ao grau de maturidade dos pequenos. Tive a chance de assistir a alguns desses encontros. Em um deles o professor visitante com a ajuda da professora da turma – que inclusive mantinha a garotada em níveis toleráveis de disciplina – perguntou a cada estudante quanto tempo cada um demorava no banho. As respostas variavam entre um minuto até meia hora. Cada aluno recortou uma cartolina e fez um cubo de papel colorido. Os professores uniram duas folhas grandes, brancas e grossas e desenharam a ordenada e a abscissa de um gráfico. Cada criança era convidada a levantar na sua vez e colocar seu cubo na marca temporal correspondente. Enquanto isso, a professora aproveitava para falar de conceitos importantes sobre higiene e bom aproveitamento da água, temas que se correlacionavam à questão do banho.

O professor de Matemática então demonstrou como os alunos estavam convertendo uma tabela em um gráfico, apontou a moda, os pontos de início e fim e desenvolveu mais algumas conclusões com muita participação e em tom de brincadeira. Esse professor jamais havia lecionado para uma turma de quinto ano e creio eu desenvolveu ao longo do tempo importantes reflexões sobre como as crianças das primeiras séries se veem diante da solução de problemas.

Ele era chamado de tio durante todo o tempo e o mais interessante, no ano seguinte ele provavelmente seria professor destes mesmos alunos no sexto ano da escola que funciona no mesmo bairro. A relação afetiva com esses alunos com certeza será maior e isso impacta positivamente o cognitivo. Além disso, a professora de quinto ano assimilou diferentes roteiros para o ensino da Matemática. Os estudantes chegarão à segunda etapa do Fundamental com os conhecimentos necessários para se desenvolverem no sexto ano já que, foram preparados por quem os vai conduzir nessa nova fase.

O projeto Matemática em Foco é uma iniciativa para melhorar o aprendizado de matemática no último ano do Ensino Fundamental I (5º ano). Ele surgiu de um problema identificado pelos professores de Matemática do 6º ano que reclamavam que seus alunos chegavam com baixo desempenho em matemática. A solução encontrada foi levar os professores de matemática do Ensino Fundamental II a trabalhar diretamente com o 5º ano do Ensino Fundamental I através de aulas compartilhadas.

Os professores de matemática são levados a interagir com os professores regentes de cada turma e desenvolvem formas de passar a disciplina para este aluno. Esta iniciativa tem ajudado a melhorar o desempenho dos alunos e prepara os professores do Ensino Fundamental I a trabalharem com a matemática.

No 2º semestre do ano letivo de 2011 a Fundação Municipal de Educação de Niterói realizou 2 simulados, elaborados nos moldes da Prova Brasil, para serem utilizados como ferramentas de avaliação do desempenho da rede municipal de ensino. A compi-

lação dos resultados de cada simulado foi enviada às escolas para que houvesse uma discussão interna sobre o desempenho obtido buscando sempre a melhoria do trabalho. (Nice Oliveira e Therezinha Leal, Fundação Municipal de Educação de Niterói)



Ainda no campo da Matemática foram desenvolvidas associações entre esses professores e os professores de Arte com o objetivo de trabalhar os conteúdos curriculares da Matemática aliados a uma visão da arte. O tema estimulou muitas aulas mais interessantes e divertidas. O trabalho foi coordenado pelas professoras Nice Oliveira e Déborah Dias. A base teórica é do livro *Tecendo Matemática com Arte* de Estela K. Fainguelernt e Katia Regina A. Nunes. Eis a resenha⁷:

⁷<http://www.grupoa.com.br/site/humanas/3/117/121/1595/1596/0/tecendo-matematica-com-arte.aspx>

Com propostas inovadoras, as autoras, com muitos anos de vivência em sala de aula, trazem para o curso de Matemática conhecimento, encantamento e beleza a partir da análise de obras de grandes artistas plásticos. Este livro sugere um grande número de atividades e convida professores e alunos a tecerem uma história com novos olhares e cores que pode nascer do casamento de duas importantes áreas: a matemática e a arte. Este livro tem por objetivo proporcionar aos professores do ensino fundamental e aos dos cursos de formação de professores subsídios para implementar atividades integradoras em sala de aula.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DE MATEMÁTICA DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE NITERÓI**

**COLABORAÇÃO DO PROJETO FUNDÃO COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI
(SME- Niterói)**

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES

Data: 19/03/2011

Horário: 8h às 12 h

Local: E. M. Paulo Freire

Assuntos abordados: Sistema de Numeração Decimal (SND) / Ideias da Adição e da Subtração

Relato: O trabalho foi dividido em duas partes.

1ª parte: Foram discutidos conteúdos, prática pedagógica e atividades relativos a:

- importância do conhecimento dos princípios do SND para a compreensão dos algoritmos, das atividades de agrupamento e desagrupamento e do uso de diferentes materiais manipuláveis;
- características do SND: posicional, multiplicativo e aditivo – o significado de um algarismo escrito em uma ordem;
 - importância dos jogos e sua exploração para melhoria do processo ensino-aprendizagem. (Em grupo: JOGO SEMPRE DEZ).

Em grupo: Análise de itens de avaliações em larga escala.

2ª parte: Foram discutidos conteúdos, prática pedagógica e atividades relativos à importância da resolução de situações-problema para a compreensão das idéias da adição e da subtração e da resolução pelos alunos de variados tipos de problemas .

- Em grupo: elaboração e apresentação de um problema de adição e um de subtração. Discussão da idéia envolvida.
- Sistematização das idéias da adição e da subtração.
- Análise de problemas para as séries iniciais e proposição de elaboração de outros para as séries finais com a mesma idéia (para apresentar no próximo encontro).
- Em grupo: Análise de problemas para as séries finais.
- Em grupo: Análise de itens de avaliações em larga escala.

Materiais utilizados: apostila, material dourado, dinheirinho, quadro de ordens (QVL).

Rio de Janeiro, 19 de março de 2011-03-19



Elizabeth Gliari Marques

Iniciação Científica. Como montar os laboratórios das escolas e ainda fazê-los funcionar?

Claudio Mendonça

A riqueza das nações há muito deixou de ser algo material como minério, especiarias, escravos, produtos agrícolas, manufaturas e bens industriais. Na sociedade do conhecimento a moeda é o saber. O valor agregado é o *know how*, as marcas e patentes, a tecnologia, o resultado da pesquisa que transforma e impõe o obsoleto a cada instante, em um mundo onde o futuro se inscreve e reinventa em turbilhão.

Comparações internacionais sugerem que o desempenho do Brasil é desfavorável. Na Coreia do Sul há 20 engenheiros em cada grupo de 100 formandos nas universidades. No Brasil são apenas 8 para 100. A Coreia é uma referência curiosa porque conseguiu construir um vigoroso sistema de inovação nas últimas 3 décadas. Nos anos 1970 compartilhava com o Brasil um mesmo número de patentes depositadas nos Estados Unidos. Hoje as patentes coreanas superam em 40 vezes o número das brasileiras. O Brasil forma 20 mil engenheiros por ano, ante 300 mil na China, 200 mil na Índia e 80 mil na Coreia do Sul.⁸ (Marques, Fabrício. 2008:01)

Produzir artigos científicos merece nosso aplauso, mas o domínio da tecnologia e da inovação trará a independência de nosso país em relação a suas próprias reservas e alicerçará o desenvolvimento em nosso único verdadeiro patrimônio: o brasileiro.

⁸ <http://revistapesquisa.fapesp.br/?art=3575&bd=1&pg=1&lg=>

O que eles possuem de precioso é o capital humano como alternativa de competitividade. Mais adiante, em sua exposição, demonstrou que o que faz uma empresa como a Google, fundada em 1998 com 12 mil funcionários, valer quase o dobro que a Samsung fundada em 1969 com 84 mil funcionários é um “fenômeno” humano valiosíssimo chamado criatividade. E a criatividade se assenta em alguns fundamentos como o domínio da leitura, interpretação de texto e escrita, além das habilidades matemáticas. A universidade criou um impressionante sistema voltado a desenvolver novos talentos para as áreas da matemática e das ciências, atrelado a um complexo sistema de avaliação, para detectar jovens talentosos e investir nos mesmos com o objetivo de transformá-los em líderes dos sistemas criativos que gerarão os pesquisadores que, utilizando-se de equipamentos e estruturas de última geração, vão liderar a sociedade coreana para enfrentar os desafios de um futuro alicerçado em educação de qualidade. (Mendonça, Claudio. 2009:137)

E esse aprende a ser brasileiro na escola, com seu currículo, enfrentando os desafios e tendo a oportunidade de vivenciar o laboratório como o lócus de uma aprendizagem excitante, onde as aulas não se constituem em palestras monótonas e desprovidas de interatividade.

Ao contrário, é nesse palco que a criança se coloca como protagonista de seu próprio conhecimento, trilhando seu caminho com régua e compasso, em direção à sua cidadania, mobilidade social e visão crítica de mundo.

Para tanto, o mais simples, e acredite, não é nada fácil, é equipar as escolas com laboratórios de última geração. E isso o fizemos:

A Rede Municipal de Niterói, ao compreender a importância do desenvolvimento do raciocínio lógico/investigativo para a formação do ser humano, comprometeu-se seriamente com o desenvolvimento de ações de iniciação científica, para além de uma prática demonstrativa. Em 2010, a matriz curricular do 3º e 4º ciclos contou com o aumento de 1 hora/aula em sua carga horária, no sentido de ampliar o trabalho investigativo a partir da experimentação laboratorial. Para tal, estabeleceu parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), instituição renomada em pesquisa e educação científica, e implantou o Projeto de Iniciação Científica “ABC na Educação Científica – Mão na Massa: letramento em Ciências integrado à Educação”, coordenado pela Dr^a Danielle Grynzspan. Para a aplicação da metodologia proposta pelo projeto a FME adquiriu e disponibilizou materiais e equipamentos de alta qualidade para a criação de salas-ambiente de Ciências nas escolas de 3º e 4º ciclos. Tratam-se de salas-ambiente de Ciências que dificilmente são encontradas nas escolas do país, públicas ou privadas. (Pereira, Carlos & Campos, Cristina. 2012)

O desafio maior é engajar e dar a melhor formação ao professor. Certa vez indaguei a uma professora de biologia que trabalhava como estagiária em uma determinada escola quantas aulas em laboratório ela já havia participado, eis que estava no último ano do curso. A resposta foi até alentadora, mais de trinta. Mas, a inquietação viria logo na segunda pergunta. Em resposta a como as mesmas eram ministradas, ela afirmou que em todas as ocasiões os experimentos estavam totalmente prontos no ambiente

de estudo apenas esperando pelo aluno em comportamento estático, passivo, sem qualquer interação e meramente observador.

A educação investigativa, interrogatória, que não aceita o fenômeno como se nos mostra, mas busca o que ele é no em si do mundo, é o fundamento de nossa odisséia científica e construir essa mentalidade na juventude significa aliar uma explosiva criatividade a uma capacidade de interpretar o universo dentro de uma perspectiva não usual e, por isso mesmo, capaz de modificar, melhorar, interferir, reorganizar, conectar e inferir dentro de uma diferente visão. É sobre isso que a educação científica se fundamenta e, é esse tipo de ser humano que fez e faz a humanidade dar saltos, aprimorar-se, vencer os desafios de um mundo que exige adaptação, harmonia e completude.

Não é razoável esperar que o profissional do magistério promova uma experiência epistemológica muito distante de sua própria vivência. É por essa trilha que o ciclo se alimenta em sucessivas etapas até criar um sistema complexo, organizado e estruturado para o fracasso escolar. O mestre não vê reconhecimento em seu preparo de aulas, sua trajetória acadêmica, seu tanto a dar. O estudante não enxerga utilidade, significado, razão de ser nos conceitos que lhe são derramados.

Dentro dessa perspectiva é que se faz imprescindível concatenar três macroeixos estruturantes da iniciação científica, a saber: a infraestrutura dos laboratórios com suas lupas de última geração para a observação dos macrofenômenos como por exemplo: os microscópios para a observação das células... os reagentes; roteiros dos experimentos, elaboração de relatórios e organização de uma mentalidade onde se faz urgente o isolamento das causas e a certeza de seus reais efeitos. Essa etapa, na rede pública de Niterói foi plenamente executada.



Em outubro de 2009 decidimos por reunir todos os diretores eleitos pelas comunidades escolares, na cidade de Friburgo, com o objetivo de desenvolver - em metodologia de planejamento estratégico - as diretrizes para o ano letivo seguinte. Naquela ocasião se discutiu como aproveitar um tempo de aula por semana que deveria merecer uma nova destinação.

Após longo debate e intensa mobilização da equipe da FME (Fundação Municipal de Educação de Niterói), votamos por mais um tempo de ciências por semana. Essa decisão tinha um significado translato. De certa forma a cidade estava optando por dar maior peso ao ensino das ciências naturais aos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. E não faria sentido, como se usa dizer em educação, simplesmente dar mais da mesma coisa,⁹

⁹ Aliás, esse é o risco da ampliação do horário escolar, como veremos em outra parte deste livro.

mas, ao contrário, introduzir um movimento articulado entre a atividade de sala de aula, o livro didático, o experimento no laboratório e a reflexão e registro das conclusões e inferências.

O mais recente relatório “Desafios contemporâneos do ensino de ciências na educação básica”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), lança luz sobre os desafios que hoje enfrentam os sistemas educacionais para reforçar e melhorar o ensino de ciências desde os primeiros anos de formação escolar. Resultado do trabalho de uma equipe internacional de especialistas em políticas educacionais para o ensino de ciências e de matemática, o diagnóstico vai ao encontro de outros estudos internacionais, ao assinalar que a deficiência no ensino de ciências é desafio também em países com recursos e produção científico-tecnológica avançada.

Ensinar e aprender ciências no nível fundamental não é luxo para poucos ou iniciativa que só as escolas de elite podem colocar em prática. É tarefa de todas as escolas no mundo contemporâneo, o qual precisa resolver problemas como conservação do meio ambiente, redução da pobreza e melhoria da saúde. Para todas essas tarefas primordiais, são necessários cientistas.

E a formação de um cientista começa já nos primeiros anos de formação escolar. Ademais, é preciso ensinar ciências também porque elas favorecem a equidade, abrem um universo apaixonante, ensinam a pensar além do aqui e do agora, introduzem os estudantes na cultura contemporânea e

convidam a sonhar com vocações e carreiras desafiadoras.

O acesso universal a uma educação científica de qualidade é um direito e a forma mais efetiva de garantir que a ciência seja um bem comum. Por isso, além de educar meninos e meninas, é indispensável investir tempo e recursos humanos e materiais na formação de professores, aprofundando-os no processo de aprimoramento tanto da didática quanto do próprio conteúdo das disciplinas científicas. São os professores que têm o poder de transmitir o desafio da ciência a seus alunos. O papel de todos Estado, setor privado, sociedade em geral é ajudar nessa tarefa.

Jorge Werthein é Doutor em Educação pela Stanford University, foi representante da Unesco entre 1997 e 2005

O desafio que se colocava era assustador. Operar um laboratório exige muito mais do que a já complexa logística de planejamento, aquisição, distribuição, climatização, controle, implantação de normas de segurança. A instituição não sabia sequer o que comprar.

Foi necessário o apoio da Fiocruz e da FAETEC para que conseguíssemos especificar os produtos de maneira adequada a realizar as aquisições dentro de processos licitatórios na forma da lei. Houve uma etapa em que ainda havia muito material no almoxarifado e a distribuição andava a passos morosos por necessidade de ampliação da frota e mesmo de rotinas de distribuição de produtos na rede de escolas.

Convocamos um mutirão e diversos professores juntaram-se a equipe da Fundação para carregar, inclusive em seus próprios veículos, os produtos que chegariam às escolas.

Esse tipo de engajamento dava provas de que não estávamos lidando com profissionais que se limitavam a cumprir com denodo suas obrigações. Havia gente que queria ver o ensino das ciências ser ministrado na única forma possível.

Ensinar as ciências da natureza através de uma aula palestra, sem interação, sem a reflexão que se faz resultado da investigação não faz sentido. Porque simplesmente relatar a correlação de forças que estatuí o fenômeno físico, apresentar a reação química através de uma figura estática ou mesmo mostrar um vídeo sobre uma reação bioquímica pode ensinar, mas dificilmente vai educar.

Este objetivo decorre do excitante duelo de perguntas. Por que tal coisa acontece? Por quê? Vamos investigar as causas, isolá-las para ter certeza de que são efetivas causalidades, analisar as mesmas sob o ângulo qualitativo de suas intensidades e correlações, e somente aí buscar conclusões e registrá-las.

PRONAMA | Secretaria de Educação e Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) são parceiras em programa em prol da educação

Incentivo à iniciação científica em Niterói

Participam no programa alunos de 11 escolas da rede municipal de ensino

Uma aula
de iniciação científica

Influência da educação científica no ensino fundamental, intermediária e terciária de estudantes em diferentes níveis, a partir de atividades de ensino e pesquisa, é uma das linhas de atuação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Rio de Janeiro (FAPERJ) em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Niterói (FAPEN) em 2013 em apoio à Secretaria Municipal de Educação. O objetivo é proporcionar aos estudantes de escolas públicas o acesso à iniciação científica, por meio de projetos de pesquisa em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Niterói (FAPEN) em 2013 em apoio à Secretaria Municipal de Educação. O objetivo é proporcionar aos estudantes de escolas públicas o acesso à iniciação científica, por meio de projetos de pesquisa em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Niterói (FAPEN) em 2013 em apoio à Secretaria Municipal de Educação.



Um grupo de alunos e professores em uma sala de aula durante uma atividade de iniciação científica.

“O objetivo é proporcionar aos estudantes de escolas públicas o acesso à iniciação científica, por meio de projetos de pesquisa em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Niterói (FAPEN) em 2013 em apoio à Secretaria Municipal de Educação. O objetivo é proporcionar aos estudantes de escolas públicas o acesso à iniciação científica, por meio de projetos de pesquisa em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Niterói (FAPEN) em 2013 em apoio à Secretaria Municipal de Educação.”

“O objetivo é proporcionar aos estudantes de escolas públicas o acesso à iniciação científica, por meio de projetos de pesquisa em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Niterói (FAPEN) em 2013 em apoio à Secretaria Municipal de Educação. O objetivo é proporcionar aos estudantes de escolas públicas o acesso à iniciação científica, por meio de projetos de pesquisa em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Niterói (FAPEN) em 2013 em apoio à Secretaria Municipal de Educação.”

“O objetivo é proporcionar aos estudantes de escolas públicas o acesso à iniciação científica, por meio de projetos de pesquisa em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Niterói (FAPEN) em 2013 em apoio à Secretaria Municipal de Educação. O objetivo é proporcionar aos estudantes de escolas públicas o acesso à iniciação científica, por meio de projetos de pesquisa em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Niterói (FAPEN) em 2013 em apoio à Secretaria Municipal de Educação.”

Em 2011 a Academia Brasileira de Ciências realizou um seminário nacional na cidade de Niterói. Não foi uma casualidade. A instituição queria, por fim, conhecer até onde o projeto avançou, verificar em loco a utilização efetiva de um laboratório de Ciências como o espaço para a construção de saberes e desenvolvimento das habilidades cognitivas voltadas à produção de jovens cientistas.

É emocionante verificar a desenvoltura dos estudantes diante dos equipamentos. Irresistível fechar os olhos por um instante e imaginar que se está observando um despertar de vocações.

Grynszpan afirmou que o trabalho realizado pelo “ABC na Educação Científica” em Niterói é fundamental, uma vez que o município está passando por um momento importante de investimento na área de educação científica. “Isso não é algo que vai ser feito, é concreto. Criamos um projeto de melhoria do ensino de ciências e formação de professores que vem se desenvolvendo”. A pesquisadora contou que a Fundação Municipal de Educação de Niterói entendeu como era essencial a construção de salas-ambiente para educação científica em cada uma das escolas de terceiro e quarto ciclos. “Toda a gestão de Niterói está participando, assim como os professores de acompanhamento e os regentes”. Os professores acompanhadores de projeto e os regentes ministram as aulas nas salas-ambiente, equipadas com microscópios, lupas e reagentes.¹⁰

(...) a pesquisadora da Fiocruz Danielle Grynszpan se emocionou ao contar o desenvolvimento das crianças menores durante as

10 <http://www.ioc.fiocruz.br/abcnaciencia/html/word/>

aulas de ciência do ensino básico. Segundo a professora, a grandeza deste programa pode ser resumida pela frase de um aluno na aula: “Não somos mais máquinas copiadoras”. Esta frase reflete a essência do programa, cujo objetivo é estimular o pensamento crítico e criativo por meio da prática de ciências. Conforme o relato de um dos professores da rede de ensino público de Niterói, observou-se um aumento do interesse das crianças em estudar ciências, especialmente após a disponibilização dos laboratórios.

Por fim, a pesquisadora titular da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) Danielle Grynszpan afirmou que fazer ciência deve ser visto como um processo de investigação humana: estimular a curiosidade, valorizar a observação e a postura crítica e criativa. “É preciso privilegiar uma atitude investigativa entre os alunos, com base em atividades experimentais e na exploração do meio ambiente à volta deles, promovendo um contato maior entre cientistas e educadores na didática das ciências”, comentou. “É importante essa convivência, é a essência do nosso programa.”¹¹

Mas, ainda restam importantes barreiras a serem ultrapassadas. Apesar de todos os alunos terem potencialmente acesso aos laboratórios e haver uma unanimidade entre os estudantes quanto ao interesse por essas aulas, ainda, nem todos os professores da instituição decidiram dar suas aulas neste espaço privilegiado. Tive a oportu-

¹¹ **Problemas e desafios do ensino de ciências.** Boletim da Academia Brasileira de Ciências - 1º/02/2012

nidade de falar no congresso da Academia Brasileira de Ciências e fiz uma comparação entre o professor de Educação Física que tem na quadra esportiva o seu lócus de ensino e que a utiliza normalmente com desenvoltura e entusiasmo e o estranho fato de ainda termos de seduzir professores de Ciências para a aula no laboratório.

Parece que a cultura da metodologia investigativa, estranhamente, não está no DNA da formação dos professores de Ciências da Natureza nas diversas universidades em nosso país. Não consigo considerar as explicações para a não utilização deste espaço privilegiadíssimo com razoabilidade.

Será que a necessidade de cumprir o currículo proposto, por exemplo, pode ser mais importante do que a efetiva aprendizagem, e o ainda mais importante: a criação de uma cultura entre os estudantes de investigar o fenômeno, buscar suas causas e correlações.

Tenho convicção de que paulatinamente haverá a adesão de todos e o tempo irá mostrar a todos que transformar aula de Ciências em iniciação científica é mais interessante e produtivo tanto para o professor quanto para o estudante.

A inovação em matéria de educação é assunto complexo que deve ser estudado em diversos níveis: no nível dos indivíduos que sofrem uma mudança ou que levam outros a sofrê-la, no nível institucional, no nível da comunidade e no meio mais vasto em que certas inovações são aceitáveis ao passo que outras estão em contradição com os valores existentes. As inovações raro são instauradas por seus méritos próprios. O fato principal é aparentemente a importância relativa vinculada às vantagens ou às ameaças que as pessoas interessadas esperam ou receiam da mudança. Na educação, a mudan-

ça raramente se refere a objetos; com mais freqüência diz respeito a pessoas, às quais se pede que modifiquem seu modo de ver as coisas bem como seus hábitos nas relações que entretêm com as crianças e com outros adultos. Essa mudança é muito vagarosa e, se insistirmos muito nela, geralmente isso fará aumentar ainda mais a oposição. Os professores, em particular, inclinam-se por resistir a toda e qualquer mudança que lhes tire parte de sua autoridade sobre a classe. (Huberman. 1973:114).

**Porque o Brasil precisa de uma escola honesta.
Horário ou Educação Integral?
Escola de Horário Integral**

*Laurinda Barbosa
Assessora Técnica
Fundação Darcy Ribeiro*

Educação para o projeto político defendido por Darcy Ribeiro é uma das possibilidades de alcance da democracia, não de uma perspectiva formal e economicista, mas com sentido de forjar uma sociedade mais justa, mais fraterna e igualitária.

Por esta razão, a implantação de escolas de horário integral tem como objetivo precípua oferecer condições para que as camadas populares se tornem brasileiras do século XXI. Ou seja, que crianças e jovens tenham acesso a todo acervo cultural necessário para se identificar com seu país e para utilizar e usufruir da tecnologia disponível, sem perder sua identidade com a cultura local.

O objetivo da experiência educacional no Rio de Janeiro nos dois governos de Leonel Brizola (1983 – 1986 e 1991 – 1994), com Darcy Ribeiro, ao implantar os Centros

Integrados de Educação Pública, os CIEPs, foi criar uma escola pública republicana. Uma escola de todos e para todos.

Alicerçada na experiência, ocorrida no Rio de Janeiro, a Fundação Darcy Ribeiro considera fundamental apoiar governos municipais e estaduais que se proponham a assumir o compromisso de trabalhar na implantação de uma educação pública de qualidade social.

Para alcançar tal objetivo, é necessário o desenvolvimento de estratégias preliminares compatíveis e adequadas às condições sociopolíticas e históricas, específicas de cada região. São elas:

- 1) Fazer um **diagnóstico** da situação dos prédios escolares e promover a reforma imediata daqueles que se apresentam em estado mais precário, de modo que as escolas possam receber, com dignidade, alunos e professores, **ampliando, na medida do possível, imediatamente, a jornada escolar.**

- 2) Investir na **merenda escolar** os recursos a ela destinados pelo Governo Federal e os que o Município/Estado devem reservar para complementá-la, de modo que a população perceba nitidamente as melhorias que estão acontecendo nessa área, e garantir o fornecimento de alimentação adequada onde for, inicialmente, possível ampliar o tempo de permanência do aluno na escola.

- 3) Verificar as condições do **transporte escolar** para facilitar e, em alguns casos possibilitar, o acesso das crianças e jovens à escola. Nos centros urbanos e áreas próximas, negociar a gratuidade da locomoção. Nas áreas mais distantes, como as zonas rurais estudar a possibilidade de contratação de serviço especial de transporte para os alunos.

Após essas medidas iniciais, que já devem ter o envolvimento da população beneficiada direta ou indiretamente:

4) Promover ampla discussão com o magistério, com representação das escolas/ coordenações/ delegacias/ inspetorias, para ouvir do professorado sua percepção dos problemas educacionais e suas sugestões para enfrentá-los.

5) Estimular as instâncias de administração intermediária à promoção de encontros com os professores para dar continuidade à articulação com as inovações pedagógicas.

Traçar, após essas primeiras medidas, uma política educacional que agregue as sugestões dos professores a uma perspectiva que deve estar comprometida com:

A extensão de horário escolar

Cumprir o **artigo 34 da Lei Darcy Ribeiro** (Lei Federal nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ao investir na ampliação da jornada escolar, até que o Ensino Fundamental seja ministrado em tempo integral, como critério do sistema de ensino.

Darcy Ribeiro defendeu a maior permanência do aluno na escola ao enfatizar que “em todo o mundo se considera que cinco horas de atenção direta e contínua ao aluno por seu professor é a jornada mínima indispensável.” (D. R., *O Livros dos CIEPs*, p. 33).

As crianças e jovens oriundos das camadas mais pobres não têm condição de avançar na construção dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais que o mundo do trabalho e a própria sociedade exigem. Essas crianças e jovens não têm oportunidades de frequentar outros espaços de educação: aulas de línguas estrangei-

ras, complementação de estudos, aulas de informática, de natação, etc.

Uma escola de qualidade social

Criar uma escola pública de qualidade social significa criar uma escola comprometida com a inclusão social. Para atingir esse objetivo, o Prof. Darcy Ribeiro formula uma concepção de escola pública de horário integral e possibilidades de organização do espaço/tempo para proporcionar um currículo integrado. Propostas de atividades diversificadas, essenciais à dinâmica do currículo, como animação cultural, acesso a biblioteca para leitura e produção de textos, educação física, informática, estudos complementares e vídeo/educação/multimídia.

Assim, essa concepção de espaço escolar busca uma integração interna das atividades e, também desenvolve um diálogo constante e transformador com a população que a cerca e interage com os demais espaços urbanos locais numa rede de interlocução e ações compartilhadas.

Para que o projeto se efetive é necessário um **planejamento integrado**, articulado pelos diferentes atores e também porque as atividades devem se relacionar de forma complementar e dialética, possibilitando o aprofundamento de questões e ampliação dos enfoques.

Uma escola de horário integral, não é apenas aquela onde o aluno tem uma permanência diária de 6 a 8 horas, ou quando o aluno tem uma complementação do horário convencional (três a quatro horas diárias) em outro espaço.

É preciso transformar a escola.

Quanto ao processo de seleção dos **conteúdos disciplinares**, os conhecimentos a serem ensinados, são privilegiados os tópicos ou recortes temáticos que signifiquem a abertura da escola para a construção de uma cidadania ativa, com uma atenção especial às **linguagens**, como fator de interação e convivência com o outro, com os diferentes sujeitos, com o mundo.

Nos espaços escolares a linguagem oral e a escrita devem ter condições de expressão espontânea dos alunos. O aluno vai construindo a leitura e a escrita como descobertas no fazer cotidiano. “(...) é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação”.

Por meio do **desenvolvimento das linguagens**, os conteúdos das disciplinas escolares são ensinados e aprendidos. Outras linguagens gráficas devem ser oferecidas para a leitura do mundo cada vez mais imagético, assim como as linguagens audiovisuais e informática.

Uma escola de qualidade social é a que respeita a diversidade, integrando diferentes culturas.

A formação continuada de gestores e docentes

Impõe-se **formar, em serviço, um gestor** para a escola de qualidade social que se propõe, em cursos de especialização realizados presencialmente e/ou à distância, com o objetivo de que cada gestor seja capaz de, respeitando os princípios e diretrizes da política educacional instituída, em condições de articular a política educacional geral com as necessidades locais.

É indispensável, também, investir numa **política de formação contínua dos professores**, com o objetivo de qualificar cada vez mais, principalmente, aqueles responsáveis pelas classes iniciais do Ensino Fundamental, que atualizados, aliam prática e a teoria nas questões ligadas à produção da leitura e da escrita.

Os docentes que atuam em outros níveis e áreas de ensino devem estar também envolvidos em processos de atualização permanente.

Torna-se cada vez mais urgente a necessidade de criar condições favoráveis à prática da leitura e da escrita entre os educadores. É preciso que os professores façam uso competente das novas tecnologias da

comunicação e da informação e, para isso, deverão ser preparados.

É aconselhável que a atualização/especialização oferecida pelo poder público e/ou realizada por iniciativa do docente, quando documentada e certificada, deve gerar uma gratificação de formação, prevista no Plano de Cargos e Salários.

A participação da família

É condição importante o estímulo competente para que as famílias participem da vida escolar, colaborando nas discussões do projeto político-pedagógico da escola, não de uma perspectiva apenas formal, mas verdadeira.

A Educação Integral em Niterói

Claudio Mendonça

A FME desde o final de 2009 se empenhou em tentar desenvolver um modelo de educação integral que fosse adequado à sua proposta pedagógica, se situasse muito além da mera ocupação do tempo livre, e ainda fosse compatível com sua realidade de infraestrutura e capacidade de investimento. Com o apoio da instituição que reúne os técnicos com maior experiência na questão no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, eis que foram os profissionais que conceberam e implantaram o modelo dos CIEPs¹², foram realizadas avaliações, estudos e encontros com gestores públicos e diretores de escola, buscando alinhar conceitos

¹² Os CIEPs são um projeto de formação concebido para atender os alunos em período integral, tendo como público alvo a infância, foram implantadas 500 unidades escolares, atendendo a um quinto do conjunto de alunos do estado, tornando-se referência para discussões sobre escola em tempo integral. Talvez esta seja a maior distinção entre os projetos de Darcy e Anísio: Darcy ousa massificar um experimento, enquanto Anísio defendia gradualmente o modelo pedagógico (BOMENY, 2009 p. 117).

e provocar consensos através da análise conjuntural e da perspectiva de experiências bem sucedidas.

A Fundação Darcy Ribeiro desempenhou papel crucial na tomada de decisão que nos levou a implantar o modelo de educação integral que foi, inclusive, legitimado por decreto (anexo) do Prefeito Municipal. O assunto ganha tamanha relevância no âmbito da sociedade que mereceu a manchete do jornal O Fluminense.

Outro periódico, o Jornal Estado de Minas revela uma pesquisa que demonstra o imperativo da educação integral em benefício da infância e da juventude:

Estado de Minas

Publicação: 27/09/2011 09:40 Atualização:

Educação integral melhora desempenho dos alunos da rede municipal de Belo Horizonte em Língua Portuguesa e Matemática

Pesquisa realizada pela Fundação Itaú, em parceria com o Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional de Minas Gerais (Cedeplar/UFMG), analisou dados das 170 escolas municipais

Belo Horizonte, 26 de setembro de 2011 - Uma pesquisa da Fundação Itaú Social realizada com alunos do 3º ao 9º ano de escolas municipais de Belo Horizonte mostra que o programa Escola Integrada, da Secretaria de Educação do município, teve impacto positivo nas notas. As médias de matemática das escolas que participaram do Programa aumentaram seis pontos percentuais a mais em relação às que não participaram no período de 2008 a 2010, o que equivale a uma melhora de 15% decorrente do programa.

Os resultados estão sendo apresentados no Seminário “Educação Integral na Cidade Educadora”, que acontece até 17 horas no auditório da UNI-BH, na rua Dimantina, 463, Lagoinha.

O estudo, feito pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional de Minas Gerais (Cedeplar/UFMG), analisou dados da Avaliação do Conhecimento Apreendido (Avalia-BH), que

contém informações de todos os alunos das 170 escolas municipais.

As questões que ganham primazia diante do gestor público que decide por implantar a educação integral em caráter facultativo aos alunos da rede pública¹³ são as seguintes:

- 1 – alocação de pessoal para o desenvolvimento das ações de reorientação da aprendizagem e atividades de cultura, esporte e lazer educativo;
- 2 – mobilização para que o aluno que tenha de ir a casa retorne posteriormente;
- 3 – aquisição de materiais pedagógicos, uniformes e material esportivo;
- 4 - organização da merenda escolar especialmente nas horas de maior fluxo na medida em que aumenta a presença do alunado na escola e coincidem os horários das refeições;
- 5 – segurança dos alunos em deslocamento e na hipótese da presença de pessoas estranhas ao conjunto docente e discente.

Propositalmente, deixei para comentar agora os dois eixos lógicos estruturantes que se constituem em premissa de todos os demais supracitados: a equação espaço temporal.

As atividades devem ocorrer em tempo diferente daquele que o aluno já dedica à escola. Se a questão temporal, se alicerçou no contraturno do alunado – aqueles que estudavam pela manhã vinham à tarde e vice versa - foi

13 A obrigatoriedade gera muitas reações dos pais que já possuem filhos matriculados em atividades complementares já que existe em Niterói e em muitas cidades a oferta de projetos esportivos (Segundo Tempo, Zico, Bom de Bola Bom na Escola, Gol de Letra) e culturais (Grael, oficinas de teatro e dança). Além de ainda haver um resquício de estigmatização em relação à vulnerabilidade social das crianças.

necessário muito mais dos gestores da FME. Onde realizar as atividades? A quadra esportiva é sala de aula e é ocupada pelo ensino, digamos regular, durante todo o tempo.

As crianças e jovens ao desenvolverem suas atividades complementares, à exceção do estudo dirigido, evocam a mais salutar expressão verbal como resultado de sua excitação anímica. Gritam, dão risadas, falam em coro. São crianças e assim devem sê-lo. Não se espera e nem é desejável que se comportem como adultos rabugentos e entediados durante as atividades esportivas e culturais. A sedução que os barulhos da criançada exercem sobre aqueles que estão no desafio da aprendizagem em sala ouvindo uma aula expositiva é inegável.

Esse exemplo mezinho serve apenas para demonstrar quantas questões atravessam e irradiam no lócus educacional ao longo do dia, estabelecendo uma correlação de forças de considerável magnitude e que exige muito das equipes no sentido de garantir a sua harmonia.

A questão do espaço se coloca como o desafio que pode se mostrar intransponível. Estudos desenvolvidos por equipe especializada (em anexo) que aferiu em cada escola a taxa de ocupação predial pelos estudantes apontam que no turno da manhã chegamos a 82% e na parte da tarde o montante é de 78%.

Por assim ser, a oferta em caráter universal da educação integral em horário estendido levaria o município a ter de investir na construção de unidades escolares que cobrissem o total de matrículas da tarde que passariam ao turno da manhã. Apuramos com o nosso departamento de obras que o custo mínimo por metro quadrado seria de R\$ 2,3 mil em 2011. Relatório do mesmo setor aponta que foram reformadas em 2011, 59 escolas, perfazendo um total de 58,6 mil metros quadrados. Daí podemos estabelecer como média, uma escola possuir em torno de mil metros quadrados de área construída. Assim o estudo (em anexo) se prendeu a 68 unidades educacionais com 92.337,24 metros quadrados, com 596 salas de aula.

Teríamos de construir 53 novas escolas. Se cada uma possuir uma média infradimensionada de 1,4 mil metros quadrados e cada um deles custar R\$ 2,3 mil, sem o preço do terreno, teríamos de investir quase R\$ 170 milhões em construção, sem contar equipamentos de cozinha, mobiliário, computadores e as despesas de custeio com manutenção. Isso repita-se, na estimativa mais modesta. Além de ter de existir na cidade mais de 50 terrenos com as dimensões adequadas.

A opção que se mostrou mais conveniente e oportuna (senão a única exequível) foi a locação dos clubes da cidade que passaram a oferecer suas estruturas para a educação integral com estudo dirigido, espaço para atividades culturais e esportivas. Diversos deles dispõem de piscinas, salas de espelho para dança, brinquedos como totó e futebol de botão e muitas crianças já ao final de 2011 estavam dando viradas olímpicas em nado livre. As vantagens para a sociedade são inúmeras:

- 1 – Imediata utilização em benefício dos alunos.
- 2 – Desnecessidade de imobilização de enormes quantias do orçamento público o que somente se faria em detrimento de outros investimentos e do próprio custeio.
- 3 – Utilização do espaço ocioso dos clubes eis que os mesmos ficam praticamente vazios durante a semana.
- 4 – Integração entre a escola e a comunidade do entorno.

Existe um benefício colateral que reputo relevante. Quando os clubes, por problemas de natureza financeira, e essa é a realidade da grande maioria em nosso país, fecham, há uma desagregação social grave. O pai de família que antes ia com mulher e filhos para aquele espaço, jogar futebol e depois beber uma cerveja com os amigos, passa a ir sozinho para o bar deixando-os comumente em casa ou ao menos distante dele. Quando o clube fecha e dá lugar a um prédio ou um templo religioso, muitas famílias sofrem pela falta de perspectiva de um lazer agregador, saudável e familiar.

Por todo o exposto Niterói optou pelo modelo de cidade educadora e alugou, no regime da lei civil, os espaços dos clubes como projeto piloto no sentido de verificar sua efetividade ao longo do tempo. Os valores dos aluguéis foram definidos pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Esportes, instituição que tem experiência na utilização desses espaços. Os profissionais necessários para toda a operação foram os da FME e merenda seca foi oferecida como complemento a alimentação dos nossos alunos que puderam recuperar seus estudos, praticar esportes e desenvolver habilidades culturais.

O modelo tem amplo amparo na doutrina e é considerado extremamente positivo pelo Ministério da Educação:

Série Mais Educação

Educação Integral¹⁴

3.7. PAPEL DAS REDES SOCIOEDUCATIVAS

A ideia de redes socioeducativas coloca-se na perspectiva de criar uma outra cultura do educar/formar, que tem na escola seu locus catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade.

Reconhece que o ambiente social é espaço de aprendizagem e assim deve ser considerado pelos sujeitos que se enxergam como aprendizes permanentes da vida. A comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com esse processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de

46 EDUCAÇÃO INTEGRAL – TEXTO REFERÊNCIA PARA O DEBATE NACIONAL

14 http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios.

Pensar e praticar a educação, como exercício da vida, implica reconhecer diferentes sujeitos de diálogo presentes no universo social. Tal afirmação precisa ser traduzida como superação da condição de objeto de aprendizagem a que são reduzidos os estudantes e suas comunidades, própria de algumas concepções de escola, do autoritarismo pedagógico e da homogeneidade cultural, para a afirmação e constituição de sujeitos em aprendizagem; fundamento de uma educação democrática e republicana.

EDUCAÇÃO INTEGRAL - MEC

Elementos para o debate necessário¹⁵

O Programa Escola Integrada tem a perspectiva de criar uma nova cultura do educar/formar, que tem na escola seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade.

Assim, as ações do programa ocorrem tanto nas escolas da Rede Municipal quanto em espaços comunitários públicos e privados do entorno: parques, igrejas, quadras, clubes associações de bairro, dentre outros.

*Carta das Cidades Educadoras *16*

Proposta Definitiva, Novembro de 2004

As cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios

15 http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf

16 <http://www.direitosdacrianca.org.br/midiатеca/publicacoes/carta-das-cidades-educadoras>

essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.

(...)

10-

O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

Alfabetização e Letramento. Por que vamos tão mal nessa área?

Problemas Antigos, Novas Formas de Enfrentamento

Claudio Mendonça

A questão da formação dos professores em nosso país tem contornos nitidamente estruturais, e esse tipo de problema não costuma ter adeptos no setor público, eis que seu enfrentamento demanda lapsos de tempo que extrapolam os períodos de mandato, são muitas as incertezas e muitos os interesses corporativos e acadêmicos bastante cristalizados. O assunto tem suscitado debate nos diversos países que reformaram o setor, como bem registra Gatti (2000), no sentido de conferir maior status social ao professor, além de aprimorar sua formação acadêmica e responsabilizar sua atividade profissional.

A idéia da Iniciação Pedagógica com fundamento na Residência Médica não é absolutamente nova. Em 2007, o Senador da República Federativa do Brasil e ex-ministro da Educação, Marco Maciel apresentou um projeto de lei que pretendia modificar a Lei de Diretrizes e Bases - LDB

(Lei 9394/86), instituindo a Residência Pedagógica. O tema foi objeto de matéria de capa da revista Nova Escola, da Editora Abril, no mesmo ano.

A proposta legislativa, não sei por que razão, limita seu alcance aos professores dos anos iniciais, mas, à parte isso, traz em si a semente de buscar um modelo de iniciação pedagógica, que a rigor deveria acontecer no âmbito da formação e aqui está proposto, por força das circunstâncias institucionais, para acontecer na esfera do estágio probatório.

Não podemos esquecer de que, para a definição dos temas prioritários para as ações da Iniciação Pedagógica, também devemos levar em conta os resultados das avaliações em larga escala que apontam enorme ocorrência de alunos que não desenvolveram as habilidades e competências cognitivas desejadas à sua escolaridade. Esse indicador, junto com as análises de currículo, precisa ser largamente utilizado para o direcionamento das ações.

Além disso, é importante deixar claro que, uma vez que o projeto se consolide no sistema, todos os demais professores, independentemente de estarem em estágio probatório, podem beneficiar-se do programa, levando para a rede, assim, o conjunto de ações formativas desenvolvidas ao longo de um ano.

O grande desafio de qualquer idéia é a sua materialização. Com muita frequência, assistimos a boas propostas naufragarem em seu processo de execução e o fracasso acabar contaminando a possibilidade de se tentar novamente. Espero que isso não aconteça. Tenho a convicção de que esta proposta pode se transformar num modelo de aprimoramento técnico dos professores de meu país e, mais do que isso, que faça a universidade refletir sobre seus modelos, ações e processos.

É dentro desta perspectiva que vemos o projeto intitulado de “Residência Pedagógica” em Niterói, busca inspiração na residência médica e, em linhas gerais, promove uma série de medidas de natureza formativa em base teórica e prática para os professores recém concursados e convocados a atuarem nesta primeira etapa, nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

O objetivo é aliar a melhor doutrina com as práticas de sala de aula exitosas a uma articulação docente capaz de formar professores de alto desempenho capazes de alfabetizar e letrar nossos alunos com solidez e em menos tempo.

Enfim traçar as bases para a produção de futuros grandes leitores. E é disto que nossas escolas precisam: jovens com domínio pleno da Língua Portuguesa capazes de traçar seu próprio destino navegando pelos conhecimentos e saberes com livro, régua e compasso.

Os Projetos α e a Residência Pedagógica

Luciana Laureano

Fundação Municipal de Educação de Niterói

“O essencial para o sucesso da atividade docente é o recrutamento, a formação e o apoio ao trabalho dos docentes em sala de aula.” McKinsey, C. (2007).

A Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, por meio da Coordenação de 1º ciclo propôs para o ano de 2010 um conjunto de ações articuladas no âmbito da Alfabetização com o objetivo de atingirmos a meta proposta pelo Ministério de Educação. O MEC, no Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* do Governo

Federal, aponta que os municípios devem se empenhar para “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por meio de exame periódico específico”¹⁷.

O Governo Federal, ao longo dos últimos 10 anos, vem sistematicamente implementando ações que contribuem para um desempenho melhor dos alunos no Ensino

17 Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação do Governo Federal

Básico, no entanto, muitas destas iniciativas acabam não se materializando ou não são de fácil mensuração na esfera municipal. Na área da alfabetização temos uma rede consolidada com publicações relevantes através das universidades credenciadas na Rede Nacional de Formação Continuada, o que nos tem auxiliado na construção de parâmetros teórico-metodológicos. Entretanto, cabe ressaltar que mesmo com um incremento de pesquisas, publicações e manuais, percebemos que as formações continuadas pensadas para um país com dimensões continentais acabam não atingindo seus objetivos plenamente tornando-se apenas uma fonte de certificação, sem que isso se converta em benefício para as redes de ensino e principalmente para os alunos.

Por outro lado, temos os professores que se formam nas universidades e não atendem às demandas muito específicas de cada comunidade e às diferenças curriculares. Este tema da formação de professores no Brasil tem sido muito discutido, principalmente no que se refere aos cursos de graduação em Pedagogia onde muitas vezes observa-se que essa Licenciatura tem características tão amplas e dispersas, que dificilmente atenderá à especificidade da formação dos professores regentes das séries/anos iniciais de escolarização. Destacamos a defasagem na formação, em especial, aos temas relacionados à alfabetização.

Diante desta realidade, a Rede de Educação de Niterói procurou investir nos projetos de alfabetização, como política de formação continuada para professores do 1º ciclo com acompanhamento sistemático aos professores e alunos.

1- Projeto “Alfa”

A Educação de Niterói contou com 8269 alunos matriculados no 1º ciclo do Ensino Fundamental e 358 professores regentes atuando nos grupos de referência.¹⁸ Pen-

18 Utilizamos o quantitativo de 2010.

sando na importância que o professor dos anos iniciais tem na formação dos alunos, propusemos um modelo de acompanhamento que nos auxiliou na implementação de um trabalho pedagógico próximo do que se entende por mentoria, ou seja, um trabalho diretamente articulado entre o professor regente e o mentor, sendo este último, um professor devidamente capacitado e focado na importância da parceria teoria/prática.

Por esta via, a coordenação de 1º ciclo, no ano de 2010, iniciou um processo de formação continuada dos professores regentes do 1º ciclo enfatizando a importância da fundamentação teórica dos docentes e a relevância da articulação entre teoria e prática. Essa ação foi fundamentada com base nos resultados das avaliações aplicadas nos grupos de 2º ano do 1º ciclo, Provinha Brasil, elaborada pelo MEC, bem como no acompanhamento sistemático às unidades escolares, que revelaram a defasagem metodológica dos professores com relação aos temas voltados para alfabetização.

Para, além disso, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Lei 9394/96, no que tange à formação continuada, define no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Já a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, define, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”.

E, endossando esta lógica de formação continuada sob responsabilidade das Redes e Sistemas de Educação, encontramos referência no Plano Nacional de Educação - PNE- (Lei 10.172/2001), que estabelece os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatizando que se faz necessário criar programas articulados entre as institui-

ções públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “*padrão mínimo de qualidade de ensino*”.

Coadunando-se com esta perspectiva, a Portaria Municipal 087/11 que institui as Diretrizes Curriculares e Didáticas para Rede Municipal de Educação de Niterói define que “*é necessidade permanente aprimorar, reorganizar e qualificar a Rede Municipal de Educação de Niterói, com vistas ao sucesso escolar dos alunos e ao aperfeiçoamento das condições de trabalho e de formação dos profissionais da educação.*”

Considerando então que o poder público tem a responsabilidade de investir no processo de formação continuada, e que a atual gestão tem como missão instituir uma política de alfabetização, privilegiamos para esta ação os professores regentes que atuam na fase inicial do processo de aquisição da leitura e escrita. Nesta lógica, elaboramos um projeto de formação continuada para o biênio 2010/2011.

Dois projetos foram planejados tendo em vista oferecer formação e subsídio aos estudos, com material de qualidade sobre o tema. Propusemos parceria com Instituição Superior de Ensino, que fosse referência no trabalho de Alfabetização e Letramento. Nesta perspectiva, pesquisamos indicações do MEC para que esse trabalho tivesse maior respaldo. Utilizamos para este estudo a base de dados do Ministério da Educação sobre a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica que conta com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da SEB/MEC. Esses Centros, articulados entre si, produzem materiais instrucionais e orientação para cursos à distância, presenciais e/ou semi-presenciais, atuando em rede para atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino.

Após avaliação concluiu-se que a proposta que mais se aproximava das necessidades apontadas na Rede Muni-

cipal de Educação de Niterói, era da Universidade Federal de Minas Gerais por meio do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) por possuir como temática central a organização do trabalho na escola e na sala de aula, para a alfabetização. Assinalamos que nosso objetivo principal é discutir com os educadores os instrumentos pedagógicos utilizados para elaboração, a execução e a avaliação de seus projetos para o ensino inicial da língua escrita durante o 1º ciclo.

Desta forma, em 2010 a Fundação Municipal de Educação de Niterói implementou o *Projeto a: conhecer, intervir e refletir*, com o objetivo inicial de favorecer a formação dos professores, bem como o processo de Alfabetização e Letramento. A proposta primordial era promover a capacitação em serviço, considerando que a formação continuada se efetiva na prática do professor por meio da ação/reflexão/intervenção, acompanhada por outro professor, que também desenvolve uma ação, uma reflexão e uma reformulação de sua prática em sala de aula. Na ocasião pretendíamos avaliar a pertinência, o impacto e eficácia do trabalho de mentoria.

Em março de 2010 foi lançado edital público para que, por meio de processo seletivo simplificado, houvesse a contratação de cento e dezoito professores em regime de Dupla Regência. Isso possibilitaria sua atuação nas unidades escolares como articulador pedagógico, ao mesmo tempo em que viabilizaria a formação em serviço dele próprio e dos demais regentes da escola.

Os treze professores que se inscreveram foram aprovados e iniciaram suas atividades em 05 de abril de 2010. A proposta era a atuação de uma professora a cada dois grupos de 1º ano e uma professora para cada quatro grupos de 2º e 3º anos de escolaridade. Algumas adaptações foram realizadas para adequação da equipe aos grupos disponíveis no turno de atuação.

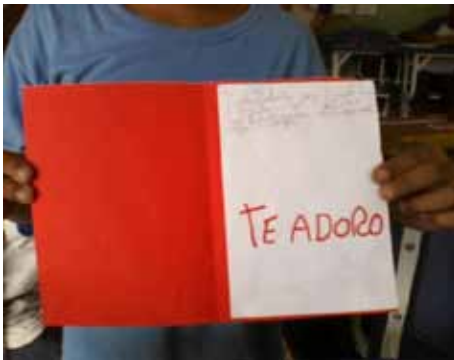
Na primeira semana a equipe participou de formação com a coordenação de 1º ciclo, onde foi apresenta-

do o material do Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita / UFMG), visando embasar os estudos e práticas das referidas professoras. É importante ressaltar que tal semana foi adiada em função das chuvas que alteraram o calendário letivo de Niterói.



Ao longo do ano de 2010 este grupo de professoras, além de atuar em sala de aula, teve a possibilidade de participar de 19 encontros de formação em serviço sob temas pertinentes a dinâmica da alfabetização, entre eles:

- avaliação diagnóstica;
- psicogênese da língua escrita;
- trabalho diversificado em sala de aula;
- capacidades da alfabetização;
- trabalho com gêneros textuais;
- métodos de alfabetização;
- registro e avaliação: interna e externa.



Os gestores, que tiveram a oportunidade de contar com uma professora do Projeto a desenvolvendo as atividades de fomento à leitura e consolidação da escrita em sua função social, manifestaram sua satisfação com relação à proposta implementada.

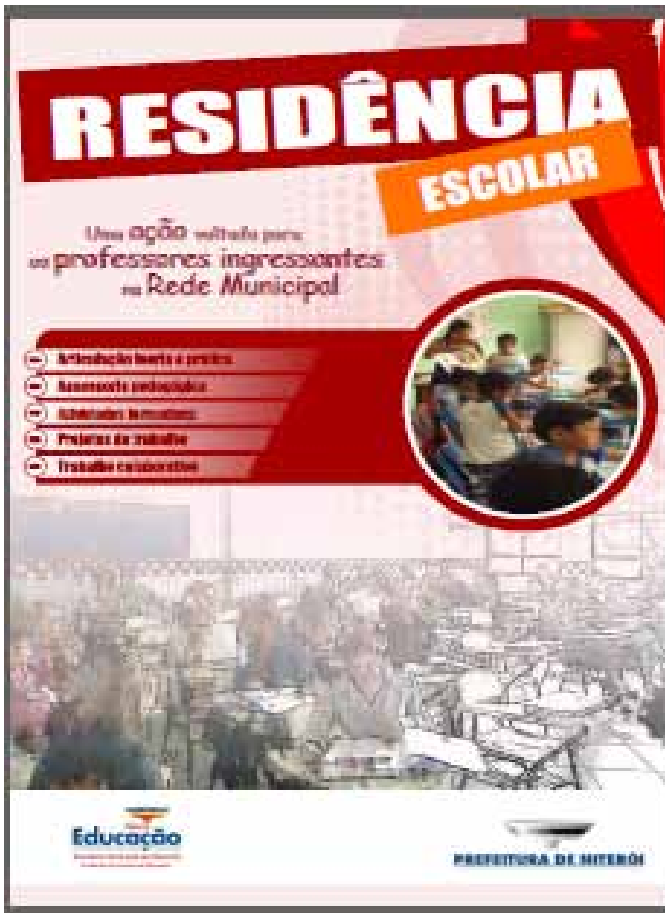
Escola/ Diretora	Representante da Equipe de Referência do Projeto	Em sua opinião a participação da representante da equipe em sua escola contribuiu na prática pedagógica? Justifique:	Registre alguns avanços alcançados pelos alunos com a contribuição da representante do projeto em sua U.E.:
E. M. DIÓGENES RIBEIRO DE MENDONÇA Kátia Christina Fernandes	Lúcia Regina Coelho Abouboud	Sim, colaborou para haver integração de demandas apresentadas pelas professoras do grupo e que foram sanadas pela representante citada, garantindo aos alunos maior participação em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Maior participação dos alunos durante as aulas. - Avanço dos alunos através dos agrupamentos. - Segurança dos alunos ao realizar tarefas com a intervenção da representante. - Inclusão dos alunos que se sentiam mais atraídos pelas atividades.

<p>E.M. NORONHA SANTOS Leonam M. Marcos</p>	<p>Roberta Moraes da Silva</p>	<p>Sim, contribuiu muito! A Roberta desempenhou suas funções específicas com zelo e competência, além de ter contribuído sobremaneira para boas relações interpessoais na escola. Aproveito para solicitar sua permanência, pois assim estarei segura de que o trabalho não sofrerá descontinuidade.</p>	<p>Foi avaliado que a maioria dos alunos já lê com fluência, hesitando apenas em palavras pouco usuais, mas lêem com entonação adequada. Quanto ao desenvolvimento da escrita, muitos alunos conseguiram alcançar o nível alfabético. Com isso percebemos a melhora da leitura e produção escrita, maior interesse pela leitura e propostas de atividades mais dinâmicas.</p>
<p>E. M. MARCOS WALDEMAR</p>	<p>Georgine Botelho Tostes de Faria</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>

<p>E. M. TIRADENTES Márcia Ignácio da Silva</p>	<p>Maristela Tavares Fontes</p>	<p>A participação da representante veio acrescentar a proposta da nossa escola, contribuindo para uma melhor aprendizagem dos nossos alunos. Com sua motivação, ela contagiou a equipe e em parceria conseguimos desenvolver um excelente trabalho coletivo, buscando incentivar nossos alunos a descobrir o prazer pela leitura, bem como todas as atividades de oralidade e de escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O gosto pela leitura, a busca por livros novos, a curiosidade em aprender. - A construção de uma identidade com a professora, relacionando-a a propostas de leituras diferenciadas. - Dinamização das aulas através de leituras, músicas, poesias. - Atendimento a grupos menores, mesmo em sala de aula. - Apoio ao professor regente para realizar atividades diferenciadas.
<p>E. M. LEVI CARNEIRO Eliane Morais Gordiano</p>	<p>Olga Valle Uchoa Netto</p>	<p>Sim. Proporcionou mais um “olhar” para o desenvolvimento dos alunos que necessitavam de maior atenção.</p>	<p>As crianças ficaram mais motivadas, críticas em relação aos textos lidos. Houve melhora na escrita, porém há necessidade na continuidade do trabalho para superar as dificuldades ortográficas.</p>

<p>E. M. VERA LUCIA MACHADO Aline Motta de Souza</p>	<p>Elaine Martins da Silva e Gabriela Lima Coutinho</p>	<p>A avaliação do trabalho da Equipe de Referência coordenado pela FME em 2010 foi válido. A proposta de trabalho priorizando o incentivo à leitura e à escrita é ação fundamental e está em consonância com os objetivos de nossa proposta pedagógica, mas que, sob nossa ótica precisa estar integrada e planejada de acordo com o nosso Plano de Trabalho.</p>	<p>-----</p>
<p>E. M. DOM JOSÉ PEREIRA Hileni Rodrigues Maia</p>	<p>Danielle de Assis Pereira Paiva</p>	<p>O trabalho da professora Danielle contribuiu para o desempenho escolar dos alunos desta Unidade . Sua intervenção, sempre com muita dedicação e organização nas atividades desenvolvidas, foi significativa para o avanço dos grupos atendidos. Sugerimos que haja uma ampliação dos dias e horários para as atividades de reagrupamento, no intuito de contemplar um grupo maior, bem como intensificar o desenvolvimento dos alunos, prioritariamente o 2º ano.</p>	<p>Destacamos o avanço dos alunos Izaque e Kailane, do GR1A, na identificação do alfabeto, assim como alguns alunos do GR3A, como Thainá e Mateus Braga. Na turma GR2A destacamos o ótimo desempenho dos alunos, Douglas, Júlia Kelly e Elissandra na aquisição da leitura e escrita, bem como os alunos Thamires e Júlio César, da turma GR2B.</p>

<p>E. M. JÚLIA COR-TINES Ivana Schelck N. A. Barros</p>	<p>Lau-recy Marques Pereira</p>	<p>A representante da equipe veio para somar o nosso trabalho. Foi de grande valia, uma vez que sua experiência e sugestão de atividades fizeram com que as turmas tivessem um desempenho melhor.</p>	<p>Os alunos que não estavam lendo, avançaram bastante.</p>
<p>E. M. NORONHA SANTOS Iranan Luiza T. Domingues</p>	<p>Ana Paula</p>	<p>Sim, já que a mesma ajudou muito a dinamizar as atividades de leitura e de escrita, propondo diversas atividades e fazendo com que os alunos avançassem no seu processo educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Melhora da leitura e interpretação textual. - Maior Interesse pela leitura. - Produções mais criativas. - Proposta de atividades mais dinâmicas.



2- Projeto Residência

Desta experiência inicial nas Unidades Escolares, avaliamos que esta proposta além de exitosa, poderia subsidiar um trabalho futuro com os professores ingressantes, oriundos do processo seletivo no concurso para professores docentes. As atividades desenvolvidas ao longo de 2010 com os professores de referência serviram como laboratório para uma ação mais audaciosa. Pretendíamos ampliar o trabalho de formação e acompanhamento do Projeto α : conhecer, intervir e refletir para os docentes aprovados no concurso de 2010. Assim surge o *Projeto Residência*.

A primeira chamada do concurso ocorreu no dia 18 de janeiro de 2011, o que favoreceu a organização do trabalho escolar e a formação inicial do professor. Houve uma segunda chamada para vinte e três professores em 18 de abril de 2011. O objetivo era acompanhar estes profissionais também ao longo do primeiro ano de docência com a finalidade de auxiliá-los na execução de suas tarefas pedagógicas buscando o êxito dos alunos. Esses professores foram encaminhados às Unidades Escolares onde atuariam em parceria com o professor regente já em 01 de fevereiro de 2011.

Ficou claro para todos os professores ingressantes na Rede que essa primeira escolha seria provisória e pelo período enquanto durasse o Projeto Residência. Os professores convocados na 2ª chamada em 18 de abril de 2011 participaram de formação com a equipe da coordenação de 1º ciclo e foram alocados nas unidades onde ainda havia vagas para o desenvolvimento deste trabalho.

Propusemos uma metodologia de trabalho semelhante ao utilizado no projeto alfa, embora entendêssemos que tal ação refletiria nos resultados da aprendizagem do aluno, o foco deste projeto estava no oferecimento de uma formação que possibilitasse o desenvolvimento profissional, por meio de um programa de capacitação alicerçado num rigoroso período de estudos, concatenados com a reflexão da prática, ou seja, foi priorizado o desenvolvimento profissional do alfabetizador, concomitante ao trabalho desenvolvido na sala de aula pelo professor residente e o professor regente, buscando um melhor desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem e defasagem série/idade.

O período de formação inicial tinha a função de se constituir num momento importante de observação, avaliação e definição de parâmetros para ações futuras e vale lembrar que todos os servidores públicos admitidos, atendendo ao disposto no Artigo nº 41 da Constituição Federal, devem cumprir estágio probatório, na forma da Lei, a con-

tar da data da posse. Durante esse período suas habilidades e desempenho serão objeto de avaliação especial, por comissão instituída para essa finalidade. O Edital do Concurso Público N° 08/2010, no item 18.13 orienta e informa o candidato da obrigatoriedade e da forma do estágio probatório, enfatizando inclusive a formação continuada.

Outro ponto importante é o que se refere aos vencimentos e carga horária dos servidores. O edital do concurso no Anexo III orienta sobre a carga horária de trabalho, vencimentos, exigências e atribuições do Cargo do Professor I. A opção da Administração Pública por um modelo de formação inicial diferenciada não interfere nos vencimentos do servidor. O edital prevê a carga horária semanal de 24 h semanais, jornada que contempla inclusive o período semanal e obrigatório de planejamento nas escolas.

Inspirada nos moldes da Residência Médica, a proposta de trabalho é baseada em três pilares: assessoria pedagógica, formação continuada em serviço e monitoramento/avaliação. É importante destacar que este Projeto de Residência Pedagógica foi fundamentado teoricamente por grandes autores como Vaillant e Bullough¹⁹. Segundo Vaillant, “a identidade não surge automaticamente como resultado de um título profissional, pelo contrário, é preciso construí-la. E isto requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica.” Em tese, a identidade profissional se constitui sob a égide de uma variedade de fatores, dentre eles a formação acadêmica.

No caso dos professores temos todos uma tendência a naturalizar tal ação. Por termos vivenciado e passado boa parte de nossas vidas nos bancos escolares tendemos a naturalizar esta tarefa, é como se todos soubessem um pouco como se faz isso.

19 VAILLANT, Denise. Políticas de Inserción a La docência em América Latina: La Deuda Pendiente. In: Profesorado. Revista de Curriculum y formación Del profesorado. Vol. 13, n° 1 (2009)

BULLOUGH, R.V. Convertirse em profesor: La personay La localización social de La formación Del profesorado. Em Biddle, B.J.; Good, T.L.; Goodson, I.F. La enseñanza y los profesores I (La profesión de enseñar). Barcelona: Paidós, 99-166, 2000.

Ensinar exige técnica, conhecimento e planejamento. Infelizmente com grupos de alunos dos anos iniciais não se pode abrir mão de nenhuma das características elencadas. O professor do Ciclo de Alfabetização tem de saber o que fazer, tem de planejar e conhecer diferentes métodos de ensino. A escola pública é um espaço para todos e temos de estar preparados para atender nossos alunos da melhor forma. Acreditamos que a Assessoria Pedagógica e principalmente o trabalho colaborativo pode contribuir para índices elevados de Alfabetização/Letramento de nossos alunos ainda no 1º ano.

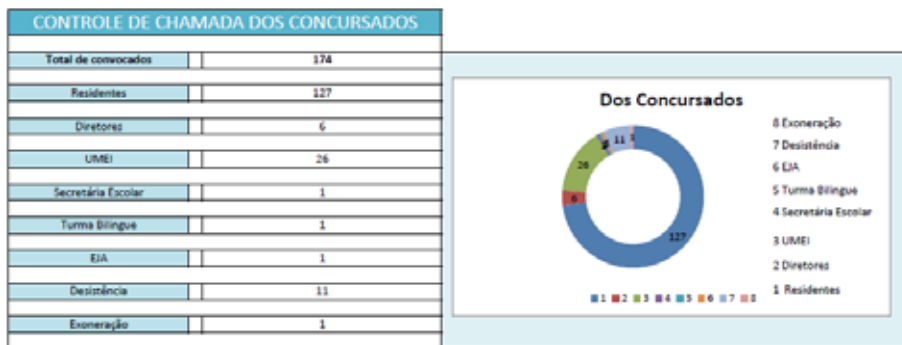
Essa crença não se sustenta por suposições e boas expectativas, mas pelos resultados do projeto Alfa que serviu de base para investirmos na Residência Escolar. Contamos no ano de 2010 com professores que no contraturno realizaram a tarefa que hoje propomos aos residentes. Alicerçado em três pilares: conhecer, intervir e refletir- o projeto desenvolvido em 14 escolas apresentou-se como alternativa possível e positiva. Realizamos ao longo do ano encontros de formação, estudos de caso, análise de resultados de avaliações diagnósticas em diferentes períodos do ano letivo.

Obtivemos bons resultados nos grupos atendidos, houve uma avaliação favorável por parte dos professores que participaram do projeto e das equipes diretivas das Unidades Escolares. A experiência e os questionamentos nos fizeram avaliar que esta ação deveria ser estendida. Entendemos que a convocação dos professores seria uma oportunidade ímpar para contribuirmos para esta formação e enfatizar que nossa prioridade é o 1º Ciclo, deixando claro que apostamos alto na base do processo, que é o professor das Séries iniciais.

Utilizamos ainda o Projeto de Lei que prevê o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020, foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas

de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Destacamos a meta 18 que pretende: **Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino** e especificamente a estratégia 18.2 que propõe: **Instituir programa de acompanhamento do professor iniciante, supervisionado por profissional do magistério com experiência de ensino, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação ou não-efetivação do professor ao final do estágio probatório.**

Destaca-se o fato de que o projeto Residência Pedagógica, apresenta proporções infinitamente maiores e complexas do que o Projeto α , em especial por abarcar um quantitativo muito mais expressivo de professores (174 professores convocados do último concurso). Dentre os 174 professores convocados alguns não atuaram no projeto por já pertencerem ao quadro de professores da Rede como diretores, professores de UMEIs (Unidades Municipais de Educação Infantil) que exige que o professor atue em 40 horas, secretária escolar, entre outras funções, conforme o quadro a seguir²⁰:



²⁰ Quadro baseado em dados obtidos no 1º trimestre de trabalho efetivo.

Como a proposta da residência consiste em formação em serviço, fez-se necessária a contratação de professores não concursados, regime de dupla regência e regime especial de trabalho (RET) para assumir a regência das turmas, enquanto o professor residente passava pela formação.

CONTRATOS REALIZADOS NOS GRUPOS DE 1º CICLO²³	
ABRIL	20 professores contratados 3 RETs
MAIO	23 professores contratados 2 RETs
JUNHO	63 professores contratados 4 RETs 2 duplas regências
SETEMBRO	33 professores contratados 4 RETs 2 duplas regências

A Rede Municipal de Niterói é composta por 43 escolas que possuem grupos de 1º ciclo, foram feitas adequações quanto ao quantitativo de turmas atendidas pelos professores residentes.

Assim, o segundo passo foi distribuir dentro do 1º ciclo, numa modulação de 1(um) professor residente para cada dois grupos de 1º ano e, 1(um) professor residente para cada três ou quatro turmas de 2º e 3º ano. O professor residente organizaria seu horário no acompanhamento das turmas em parceria com o professor regente, sendo que os dois professores sairiam em momentos combinados para as formações, no seu horário de trabalho, ora uma professora ora outra. A complexidade do projeto foi tama-

²³ Quadro baseado em dados obtidos no 1º trimestre de trabalho efetivo.

nha desde sua estruturação até a organização do trabalho desenvolvido nas salas de aulas.

3- Formação do professor em serviço

O primeiro semestre do ano letivo de 2011 na Rede de Niterói foi especialmente voltado à formação do professor. No mês de fevereiro, abrindo o ano letivo, aconteceu a Semana de Integração com palestras sobre Currículo, capacitações para o trabalho com material diversificado da Lego, bem como apresentação de proposta de trabalho incluindo a temática mencionada na Lei 10639/2003, que versa sobre a inclusão da abordagem sobre a cultura negra e indígena no currículo escolar.

A formação do CEALE aconteceu durante os meses de março e abril de 2011, para os residentes, perfazendo a carga horária de 60 horas. Além desta, o residente recebeu formação por meio da coordenação de 1º ciclo sobre Avaliação: leitura e escrita – Práticas de sala de aula e Métodos e Didática da alfabetização, Mesa Alfabeto (com a coordenação de Mídias e Novas Tecnologias, Projeto Magia de Ler e Lego Zoom). As últimas mencionadas foram também direcionadas aos professores regentes.





3.1- Da formação dos professores regentes

Com o objetivo de proporcionar ao professor regente da Rede de Niterói, a formação em serviço, emerge a necessidade de outro profissional em sala de aula, pois na dinâmica docente não é possível se ausentar das Unidades Escolares para este fim, sem prejuízo dos dias letivos dos alunos.

Cabe ressaltar que a rotina diária de um professor, em especial dos anos iniciais de ensino fundamental, envolve em geral dois turnos de trabalho, em alguns casos até mesmo três. Por se tratar de um público majoritariamente feminino, surgem também os cuidados com casa e família enquanto prioridade. Assim, não se apresenta como meio eficaz a proposta de formação fora do horário de serviço.

O professor residente tem a incumbência de assumir os grupos de referência na ausência do professor regente em formação. Posto isso, no período em que o professor regente está obtendo a oportunidade de receber capacitação em serviço, o professor residente pode praticar os conceitos trabalhados em sua própria formação. Os alunos são beneficiados duplamente com o trabalho articulado entre estes dois profissionais, ainda mais quando se trata de professores habilitados na prática docente por meio de um material de qualidade e formação condizente.

A logística utilizada no projeto proporcionou uma experiência muito exitosa na avaliação dos gestores, pro-

fessores e equipe pedagógica que tiveram a oportunidade de participar e acompanhar o projeto.

Alunos contemplados pelo projeto

Os projetos desenvolvidos na Rede de Ensino de Niterói, com objetivo de propiciar aos professores do 1º ciclo fundamentações para suas práticas focadas na aprendizagem da leitura e escrita, atingiram diretamente um grande número de alunos. Foram feitas parcerias com empresas que resultaram em formações de qualidade, de dupla conceitualização que visa atender a professores regentes, residentes e alunos. O intuito foi de concentrar esforços nas ações que fomentem a leitura, a inventividade, a criatividade e o desenvolvimento do raciocínio lógico, além de oportunizar situações de trabalho em grupo.

Cada escola pode contar com o acompanhamento pedagógico de um representante da coordenação de 1º ciclo que, além do monitoramento ao trabalho do professor residente, realizava uma consultoria com relação às atividades que deveriam ser desenvolvidas com os alunos. De acordo com este monitoramento, foi possível observar que a proposta de dois professores planejando e atuando em um mesmo grupo enriqueceu o olhar pedagógico.

Além disso, a parceria entre dois profissionais propiciou que, enquanto um professor prosseguia com a turma atuando em suas potencialidades, o outro pode atuar nas dificuldades de um grupo menor, focando suas ações para uma intervenção mais direcionada com o objetivo claro de avançar em sua aprendizagem. Ressalta-se que a proposta de trabalho em sala de aula não se resumia em simples reforço escolar, mas em atividades diversificadas, onde um mesmo trabalho seria realizado pelo grupo de alunos com objetivos diferenciados.

Observou-se que os alunos que apresentaram alguma limitação no processo inicial de alfabetização e letramento, em especial com relação à prática pedagógica adotada pelo professor regente, tiveram a oportunidade de

experimentar uma nova abordagem a partir do olhar de um outro professor.

A partir da dinâmica do projeto *Conhecer, Intervir e Refletir* as formações oferecidas não ficaram estanques do processo vivido no cotidiano escolar, visto que os temas trabalhados se solidificaram a partir das intervenções planejadas e avaliadas a todo tempo. Esta dinâmica só se efetiva quando o professor se propõe a estudar e aplicar o conhecimento obtido na sua prática docente, o que reverte todo esforço da Rede em prol do aluno.

Quadro de alunos atendidos pela Residência Escolar – Junho/ 2011				
POLO	Total de alunos no ciclo	Total de alunos atendidos pelos Residentes	Total de grupos no ciclo	Total de grupos atendidos pelos Residentes
Polo 1	687	531	31	24
Polo 2	1080	845	53	40
Polo 3	1331	867	64	42
Polo 4	1536	1339	68	60
Polo 5	1601	1277	71	57
Polo 6	1416	1212	60	51
Polo 7	861	538	36	23
Total de alunos	8512	6609	383	297

Avaliação dos alunos

Foi solicitado às professoras residentes que fizessem uma avaliação diagnóstica com os alunos, em consonân-

cia ao que lhes foi tratado nas formações. Sugerimos o uso da coleção Instrumentos de Alfabetização elaborada pelo CEALE, para nortear as atividades solicitadas, fornecendo subsídios para a organização na prática de ensino da língua escrita.

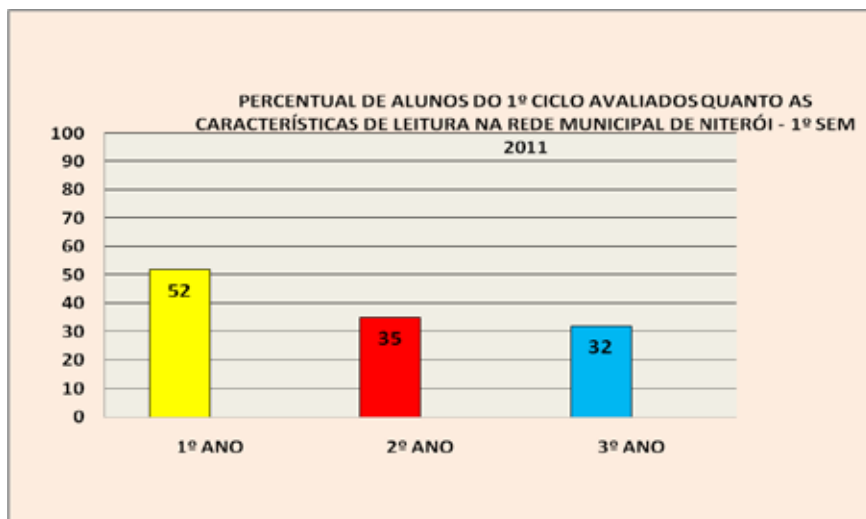
Utilizamos nas formações uma proposta de avaliação de escrita e de leitura a partir das hipóteses de construção da escrita segundo a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky²².

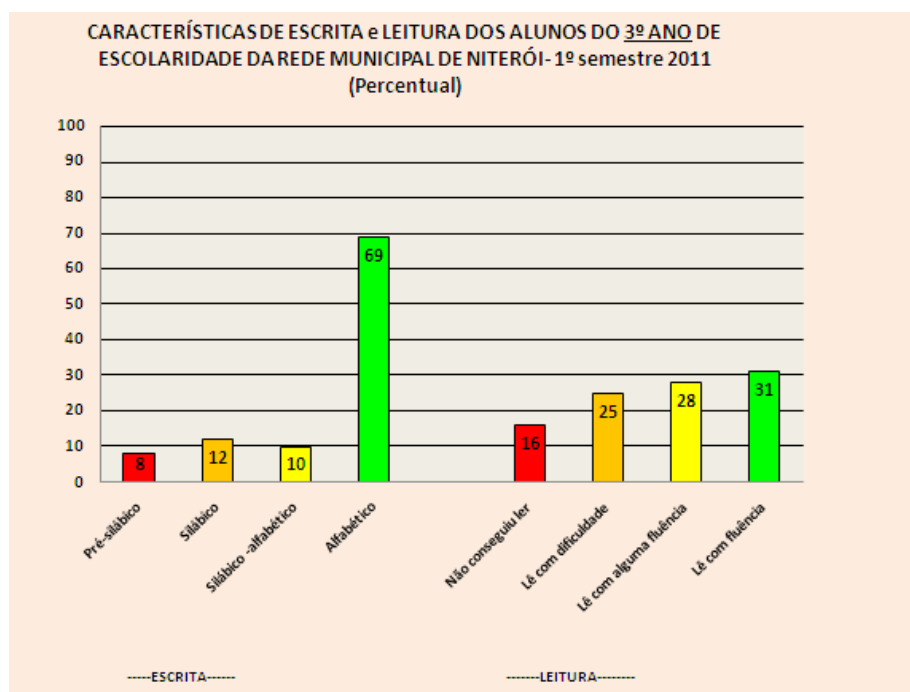
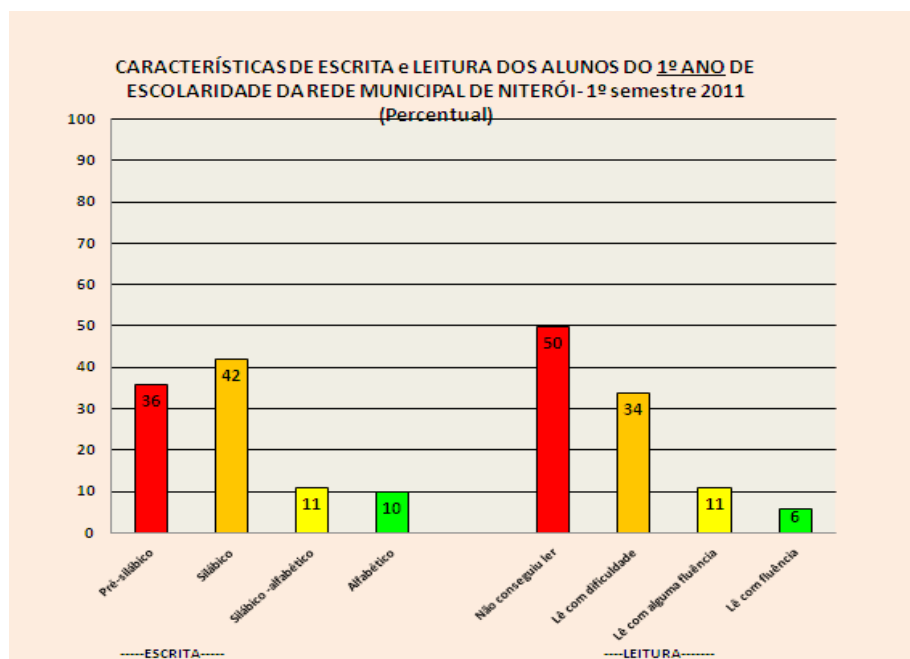
Esclarecemos que tal avaliação não possui o objetivo de ranquear, e sim auxiliar o professor no planejamento do seu trabalho, no sentido de traçar estratégias para que o aluno avance de uma hipótese de escrita para outra.

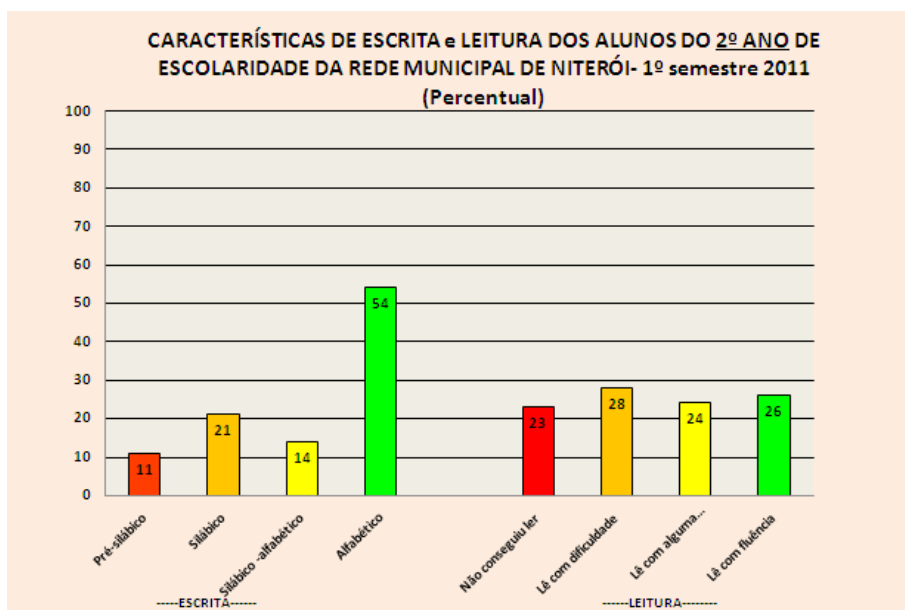
Ressaltamos que embora fossem dadas orientações quanto à matriz e metodologia de avaliação, foi respeitada a autonomia do professor, para que a realizasse a partir de suas convicções e práticas. Desta forma, os resultados obtidos não podem ser utilizados como dados oriundos de uma avaliação externa com uma matriz própria, posto que cada professor, tendo recebido a formação, desenvolveu a avaliação diagnóstica da maneira que ressignificou os conceitos trabalhados. Tomamos tal medida para que esta não ficasse desvinculada das práticas pedagógicas conduzidas pelo professor.

Os resultados foram tabulados e utilizados nas formações como objeto de estudo e reflexão, conforme a seguir:

22 FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Traduzido por: Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.







Dos 8.512 alunos do 1º ciclo, 6.609 foram acompanhados pelos professores Residentes que participaram das formações oferecidas pela coordenação de 1º ciclo, ou seja, 71% dos alunos que estão se alfabetizando ou concluindo o processo de alfabetização na Rede de Ensino de Niterói tiveram seus professores participando das formações específicas, com possibilidades de repensar critérios muitas vezes, antes, implantados sem nenhuma avaliação, apenas como uma reprodução daquilo que ele aprendeu quando ainda era aluno.

Carga horária da formação

O investimento nas formações do professor alfabetizador em serviço na Rede de Ensino de Niterói, aconteceu no intuito de contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, concomitante à melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos na fase inicial da alfabetização, no 1º ciclo. É evidente que o tempo desprendido foi pouco para ter um resultado mais consolidado, mas é possível

avaliar o aproveitamento considerando o tempo investido nas formações e os benefícios que irá trazer aos alunos.

Segue a carga horária de formação oferecida e os temas que foram trabalhados:

Carga Horária de Formação - 1º Semestre/2011	
Semana de Integração	16 horas
Literatura Étnico Racial na Educação Infantil	4 horas
Lego Zoom	12 horas
Magia de Ler	12 horas
CEALE	60 horas
Avaliação de leitura e escrita	8 horas
Métodos e Didática da alfabetização	8 horas
Mesa Alfabeto	20 horas
TOTAL	140 horas

Sou Professor, sou Leitor

Autora: Neli Rigó

Fundação Municipal de Educação de Niterói

A proposta do Projeto “Sou Professor, sou Leitor” teve como foco potencializar a capacidade leitora do Professor.

Assim, nossa pretensão foi dar continuidade a política de leitura implantada em 2010 em nossa Rede Municipal, pois só o professor leitor poderá se tornar o verdadeiro mediador das múltiplas leituras possíveis na escola e na vida de seus alunos.

No ano de 2011 os professores da Rede Municipal de Educação de Niterói, receberam um acervo de sete livros de literatura para o seu uso pessoal, diverso, prazeroso e reflexivo.

Todos os Professores das Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói, inclusive os que estão em efetivo exercício na FME receberam esse acervo.

O movimento inicial, foi o de fazer o professor re-descobrir o prazer e a necessidade de ler para exercer com competência sua docência. Foi gratificante ver a alegria dos docentes ao abrirem “a sacola amarela” e se encantarem com a diversidade de títulos ali encontrados. Os professores gradativamente abriam sorrisos, faziam comentários e se deliciavam com o aroma de livro novo. Este foi, na verdade, um encontro entre o emocional e o racional em perfeita comunhão com o Prazer Leitor.

OBS:

TÍTULO/AUTOR
1-Contos Tradicionais do Brasil, Câmara Cascudo
2-Leituras Aventureiras. Por um pouco de prazer (De Leitura) aos Professores, Ezequiel Theodoro
3-23 histórias de um viajante, Marina Colasanti
4-Melhores Crônicas Marcos Rey
5-Contos de Vista, Elisa Lucinda
6-Melhores Poemas de Cecília Meireles, Os
7-Negro no Brasil de Hoje, O

Estávamos realizando reuniões de planejamento do ano letivo de 2010 e naturalmente estávamos preocupados em desenvolver um programa de leitura que fosse abrangente, se articulasse com a sala de aula e garantisse o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de texto, mas fosse além: incrementasse a de produção textual o que se relaciona com a leitura, mas se diferencia como potencialidade humana. A Coordenadora de Promoção da Leitura, Professora Josyane do Valle me foi apresentada pela Professora Cléa Monteiro.

Naquele momento me pareceu interessante contar o escritor Ziraldo Alves Pinto para pedir orientações e sugestões acerca da formulação de uma boa política de leitura. Ziraldo dispensa apresentações não apenas como escritor reconhecido internacionalmente, mas como ardoroso defensor da leitura. Ele inclusive, sempre que pode, declara sua polêmica frase: Ler é mais importante do que estudar. E foi na residência do escritor que fomos apresentados ao projeto Magia de Ler. Com uma coleção de livros para cada criança com autores como Walt Disney, Hans Christian Andersen, Maria Clara Machado, Maurício de Souza, dentre outros.

O debate na Fundação foi bastante intenso e foram procuradas alternativas no mercado que apresentasse qualidade de material semelhante. Resultado, a equipe técnica decidiu por ingressar no projeto e tentar fazer de Niterói uma referência no setor da Leitura.

Nádia Enne e Cléa Monteiro. Extraído do Termo de Referência do Programa.

O Programa tem como foco a formação do leitor literário e por isso oferecer material necessário a essa formação, desde os livros a que as crianças devem ter acesso, todo material didático com orientações teóricas e práticas com vistas à continuidade e permanência da política de leitura que caracteriza a Rede Municipal de Educação de Niterói, justifica investimentos na rotina das unidades escolares.

A formação do leitor justifica-se enquanto prioridade das políticas públicas de educação, em função dos baixos índices de habilidades de leitura dos alunos das escolas públicas brasileiras, constatados por pesquisas como o Pisa. Além disso, em razão da inquestionável importância da leitura

para a formação dos indivíduos, tanto para que possa exercer plenamente seu papel de cidadãos na sociedade democrática, quanto para que desenvolvam plenamente suas potencialidades humanas em nossa cultura.

Visando dar continuidade ao programa Magia de Ler da Editora Melhoramentos, o município de Niterói atuará fundamentalmente na política de formação de leitores e fomento à leitura a partir das seguintes ações:

- a. ampliação de acervo pessoal dos alunos, pois cada um receberá mais uma maleta com livros diferentes, de destacada qualidade literária, para utilizar em seus estudos e leituras na escola e em casa, podendo ainda estender esse acesso à sua comunidade familiar;*
- b. ampliar e atualizar o acervo de livros das salas de aula de cada unidade escolar, que receberão, cada qual, uma nova maleta com títulos de qualidade literária e variedade de gêneros textuais. Deste modo pretende-se ampliar, para todos os alunos o alcance da leitura em suas funções práticas, de acesso ao conhecimento e de fruição;*
- c. instrumentalizar o professor em seu planejamento e atuação pedagógica, através do oferecimento de uma série de orientações de capacitação docente apoiadas pelo material revisado, o Guia do Professor, que orienta e auxilia na implantação do programa de leitura e no fomento à utilização direta na sala de aula do acervo adquirido.*

Através destes aspectos característicos do programa Magia de Ler, entende-se que não se trata apenas da compra de livros pelo município, mas sim da aquisição de um programa de leitura, onde se tem a garantia não apenas do acesso direto do professor e do aluno ao livro, como também a garantia de uma formação e de um material didático de qualidade aos educadores.

O investimento na aquisição de livros vai, portanto, na direção de responder a questões importantes e concretas à qualidade de ensino. Assim, a Secretaria de Educação de Niterói, com a continuidade do programa Magia de Ler, poderá de modo distinto e objetivo, atuar neste sentido, fazendo da formação de professores o foco da melhoria na escola, no caso da leitura, de modo a equipar as crianças e jovens para o alcance da competência leitora, contribuindo para combater a realidade desfavorável dos brasileiros atualmente quanto a essa questão.

O projeto foi lançado pelo escritor Ziraldo no Teatro Popular e contou com a presença do Prefeito Municipal (em uma raríssima e muito comentada participação em evento) e do experiente Deputado Estadual Comte Bittencourt que comandava o setor educacional da cidade, cancelando as nomeações e, em diversas ocasiões, orientando as atividades de gestão da máquina.

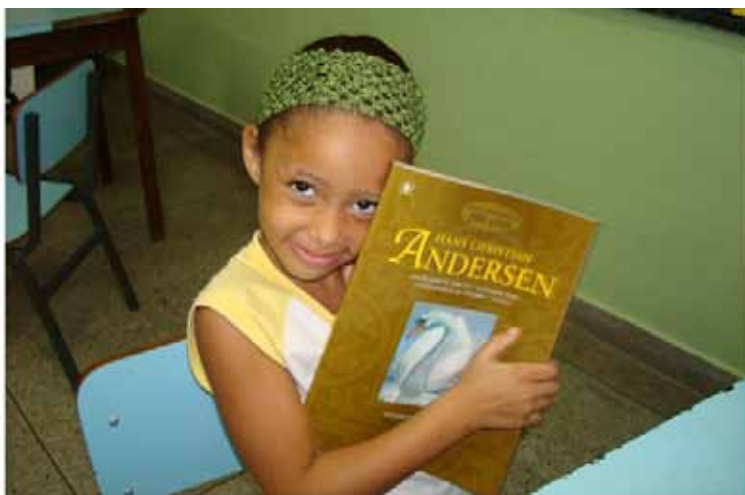
Nos anos seguintes, aprimoramos o projeto tanto no que diz respeito à formação continuada como no que tange à seleção das obras que foi cada vez mais participativa. O Projeto em 2011 chegou à Educação Infantil para as séries finais. O Pisa é a sigla de *Programme for International Student Assessment*, que é traduzido para o português como Programa Internacional de Avaliação de Alunos ²³.

23 Na prova de 2009, 20 mil brasileiros foram avaliados em meio a

O Pisa faz a cada três anos avaliações do desempenho de alunos de 15 anos nas áreas de matemática, leitura e ciências nos países da Organização para Cooperação e Econômico (OCDE) e em outras nações escolhidas. E divulga os resultados acompanhados de diversos estudos acerca de política educacional. Em um deles há um comparativo que relaciona o número de livros que uma pessoa tem em casa e o desempenho do estudante nos exames. Os resultados são muito surpreendentes.

INSERIR GRÁFICOS pedir ao Felipe

O simples fato de garantir o acesso ao livro já dá resultado. Mais do que garantir o acesso, mas permitir que cada criança forme a sua biblioteca. Não conheço um só ser humano que tenha desenvolvido uma carreira pautada pela aquisição do conhecimento que não seja um grande leitor e que não tenha uma razoável quantidade de livros em casa. É evidente que há exceções e um número expressivo de pessoas que se formaram graças ao acesso ao livro proporcionado pelas bibliotecas públicas e bibliotecas escolares.



470 mil alunos de todo o mundo. Na média geral, o Brasil ficou apenas em 53º lugar.

Costumo refletir sobre a minha certeza de que o Programa Voz/vez do leitor não traria bons resultados. A metodologia apresentada pelas Professoras Marizeth dos Santos e Gisele Tajano parecia-me fadada ao fracasso. Havia no meu ponto de vista uma característica de voluntariedade excessiva o que exigiria um enorme engajamento por parte dos alunos e das equipes envolvidas na execução das atividades, o que não é esperado em se tratando de alunos que não possuem um histórico de ler como hábito e rotina.

Explico melhor, imaginava que somente iriam ler os livros, os alunos que já fossem leitores o que faria com que o projeto ampliasse a distorção que existe entre alunos na própria escola pública e não promover a necessária equalização educacional. Apesar de defender as rodas de leitura como modelo ideal para o desenvolvimento da política de leitura de uma escola ou rede pública²⁴ achava que a proposta atingiria uma pequena extensão.



24 Conforme Solidariedade do Conhecimento, 2006, página 169 e seguintes. Ao Livro Técnico Ltda.

O modelo apresentado tinha características bastante inovadoras. Segue o Termo de Referência do Projeto com pouquíssimas alterações, todas elas buscando simplesmente adequar o teor da mesma, tamanho e diagramação, para a publicação neste livro.

Projeto Voz/vez do Leitor

Marizeth Faria dos Santos

Executora do Projeto: Giselle Trajano Ignácio Castro

Fundação Municipal de Educação de Niterói

“As palavras voam muito mais longe.”

(Bartolomeu Campos Queirós)

Contexto

O ato de ler não se esgota na simples decifração de códigos, mas, ao contrário, inicia-se com esse fenômeno e alcança múltiplas dimensões de significado. E diversos são os fatores que determinam tal significação, já que é o sujeito/leitor, considerando a sua historicidade, o seu imaginário e as circunstâncias de enunciação, quem irá significar o texto. Sendo assim, a ampliação das práticas sociais de leitura, ou seja, a proposta de letramento representa um dos objetivos centrais da Coordenação de 3º e 4º ciclos e da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Considerando, portanto, que uma das principais metas das diferentes áreas do conhecimento deve ser formar leitores proficientes e motivados pelo constante e espontâneo desejo de ler, ampliando cada vez mais os seus horizontes de leitura, surge a necessidade de desenvolvimento de um projeto de leitura que some suas ações aos demais já apresentados e encaminhados em nossa rede de ensino para contribuir com tal propósito.

O processo de ler pressupõe o ato de compreender, que envolve diversos mecanismos cognitivos para que se

alcance a constituição do sentido do texto. Tais mecanismos utilizam-se da interação entre o que Kleiman (2000) chama de conhecimento enciclopédico, conhecimento linguístico e conhecimento textual para que o leitor construa o significado que atribuirá ao texto. A partir desses mecanismos, é preciso considerar o tempo interior de crescimento do aluno na construção de cada um dos tipos de conhecimento apontados, sabendo-se que é fundamental a preocupação e a participação da escola na formação dos alunos leitores, principalmente, partindo-se das preferências leitoras que marcam a história de leitura discente. E, para tal, torna-se imprescindível a atuação de um professor também leitor, com formação literária e teórica somada a uma predisposição para o compromisso com metodologias, de fato, voltadas para o estímulo e planejamento de vivências de práticas sociais de leitura significativas e capazes de tornar os indivíduos sujeitos de sua própria história, conforme afirma Freire (2001: 20): *(...) a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.*

Com base nas considerações anteriores, impõe-se como meta fundamental deste trabalho a busca de um novo olhar sobre a leitura, em seus múltiplos aspectos, e sobre a prática da leitura na escola, tanto através da capacitação do professor como com a proposta de um trabalho, principalmente, com os alunos em nossa rede de ensino. Esse projeto pretende refletir sobre as práticas de letramento e redimensionar o tratamento dado ao ensino de leitura em Língua Portuguesa e nas diversas áreas do conhecimento, assim como oportunizar ao aluno descobrir-se um leitor de prazer em múltiplas linguagens, que passe a buscar a leitura mais do que como um hábito, como uma necessidade existencial, social e política, rompendo com a frase tão estigmatizada “Não gosto de ler”. Além da preocupação com os diversos fatores cognitivos envolvidos no ato de ler, o maior objetivo de todo profissional da educação deve ser despertar o aluno para o prazer de ler e de bus-

car gratuitamente o conhecimento, transformando a leitura num momento de fruição do ‘sabor’ do texto, pois só assim se estará formando um ser leitor capaz de usufruir das funções *prazer + conhecimento* em seus momentos de intimidade com o texto.

Considerando tal abordagem, o projeto **A voz/vez do leitor: um diálogo entre a formação do professor e do aluno no universo da leitura/fruição** integra duas propostas de ação simultâneas. Uma delas, a *Oficina de Formação Continuada*, conduzirá as reflexões sobre o tema a um processo de multiplicação de ações de professores de nossa Rede Municipal de Educação de Niterói, com foco no seu compromisso como formadores de leitores. Essa oficina, por sua vez, subdivide-se em diversas etapas metodológicas, em que se destaca o relato da prática de dois projetos desenvolvidos junto a alunos: *Um estrangeiro em sua própria língua?* e *Cada leitor, uma história*.

O momento de explanação *Um estrangeiro na sua própria língua?* terá como objetivo principal sensibilizar os professores quanto à aplicação das estratégias de leitura na construção do significado do texto dentro de uma proposta sociointeracionista para o ensino de leitura. Partindo da interpretação de um texto escrito com base na Língua Portuguesa, que apresenta palavras inventadas, os professores terão a possibilidade de vivenciar as dificuldades que um texto em língua estrangeira apresenta para os seus alunos, contextualizando assim a importância do desenvolvimento da habilidade de leitura de textos tanto em língua materna quanto estrangeira no âmbito escolar. Já o relato de experiências vivenciadas com alunos a partir do projeto *Cada leitor, uma história* busca conduzir os professores a repensarem a sua prática de ensino de leitura em sala de aula, especialmente através da verificação da possibilidade de que o aluno, um sujeito histórico por sua própria natureza humana, pode tornar-se um potencial leitor, se a escola considerar o percurso individual de leituras como ponto de partida para a descoberta do prazer

de ler e para o desenvolvimento paralelo de diversas competências cognitivas e culturais, nas sucessivas e diversificadas inserções nas malhas linguísticas do texto.

Haverá também uma outra proposta simultânea, os *Círculos de Leitura*, que atuarão diretamente com o universo leitor de nossos alunos, já impulsionando outras ações que surgirão por iniciativa dos professores em suas possíveis novas práticas em sala de aula. Através dos *Círculos de Leitura*, os alunos serão incentivados a escolher leituras de livros a partir de uma disponibilização de títulos por meio de um catálogo, tendo como base as suas preferências leitoras. Ocorrerá ainda uma premiação para os alunos que mais se destacarem em seus relatos nas Rodas de Leitura a serem realizadas, demonstrando maior envolvimento com o processo. Após a vivência nos *Círculos de Leitura*, os livros já lidos passarão por um *Circuito dos Livros*, em que outros alunos os escolherão para também lê-los e, em seguida, participarem de nova Roda de Leitura.

A Voz/Vez do Leitor

Público-Alvo:

Professores de 3 e 4º ciclos da Rede Municipal de Educação de Niterói, assim como, professores promotores de leitura nas escolas (Oficina de Formação Continuada com o Professor).

Obs: A Coordenação de 3º e 4º ciclos sugere que o promotor de leitura seja um profissional da U.E., em sistema de dupla regência ou RET, com desejo e envolvimento com a proposta apresentada.

Alunos de 3º e 4º ciclos da Rede Municipal de Educação de Niterói do ensino regular e EJA (*Círculos de Leitura e Circuito do Livro*)

OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM O PROFESSOR

A toda leitura preside, mesmo que seja inibido, o prazer de ler; e, por sua natureza mesma – essa fruição de alquimista –, o prazer de ler não teme imagem, mesmo televisual e mesmo sob a forma de avalanches cotidianas.

Se, entretanto, o prazer de ler ficou perdido(...) ele não se perdeu assim tão completamente. Desgarrou-se, apenas.
(Daniel Pennac)

Objetivos dessa Ação do Projeto

Objetivo Geral

Refletir sobre a necessidade de redimensionar a visão sobre o trabalho com a leitura e com a formação do leitor nas diferentes áreas do conhecimento.

Objetivos Específicos

- sensibilizar os professores quanto à aplicação das estratégias de leitura na construção do significado do texto;
- discutir questões sobre as dimensões da leitura e os aspectos envolvidos no processo de alfabetização e de letramento na formação do leitor;
- despertar para a importância da formação do leitor fruição;
- valorizar na escola as histórias de leitura dos alunos como ponto de partida para a sua descoberta do prazer de ler;
- elaborar miniprojetos, nas diferentes disciplinas, em torno da temática da leitura.

Procedimentos Metodológicos

(...) não há uma forma de leitor mas uma variedade de leitores e, além disso, o próprio leitor muda conforme as situações de linguagem.

(Eni P. Orlandi)

- A oficina será dividida em sete momentos:

1. breve apresentação da proposta da oficina e do referencial teórico acerca das dimensões da leitura e dos aspectos relacionados ao processo de alfabetização e letramento envolvidos na formação do leitor;
2. leitura e compreensão de texto a partir de estratégias de leitura – exposição do projeto “*Um estrangeiro na própria língua?*”;
3. registros sobre as histórias de leitura dos participantes;
4. dinâmica de sensibilização com fragmentos de textos;
5. exposição da experiência com o projeto “*Cada leitor, uma história?*”;
6. elaboração de miniprojetos;
7. entrega de títulos à U.E. para aprofundamento teórico dos professores.

Período de desenvolvimento do projeto

As ações relativas ao projeto serão desenvolvidas ao longo de um ano letivo.

Obs.: O cronograma das ações, em conformidade com o calendário escolar de 2010, está em fase de construção.

Recursos

Aquisição, para cada U. E. de 3º e 4º ciclos – ensino regular e EJA (totalizando 13 U.E.) e para a Coordenação do projeto, de cada título indicado na bibliografia, assim como de outros títulos representantes da fundamentação teórica da proposta de trabalho. Considerando o quantitativo de escolas de 3º e 4º ciclos, tal aquisição corresponderá a 14 (quatorze) unidades de cada título indicado.

Obs.: Consultar referências ao final do projeto, que constituem a listagem a ser adquirida por escola, assim como o ofício de solicitação de material.

- Quantidade total de livros a serem adquiridos para as escolas de 3º e 4º ciclos: 262 livros teóricos.

A Coordenação de 3º e 4º ciclos reitera a observação já citada no item “Público Alvo”: sugestão de que o promotor de leitura seja um profissional da U.E., em sistema de dupla regência ou RET, com desejo e envolvimento com a proposta apresentada.

Avaliação

Observação da participação e produção dos professores participantes, com posterior análise dos registros realizados.

CÍRCULOS DE LEITURA

Uma criança não fica muito tempo interessada em aperfeiçoar o instrumento com o qual é atormentada; mas façais com que esse instrumento sirva a seus prazeres e ela irá logo se aplicar, apesar de vós.

(Rousseau)

Objetivo Geral

Promover o envolvimento dos alunos com a leitura, de forma a despertar o prazer de ler, através da busca espontânea desse ato, partindo de suas preferências leitoras para viabilizar a caminhada crescente e contínua por níveis cada vez mais amplos de leitura.

Objetivos Específicos

- respeitar e valorizar as preferências leitoras dos alunos, como impulsionadoras na formação do leitor fruição;
- estimular a motivação leitora no aluno, reconhecendo a existência do tempo interior individual para a busca espontânea de cada vez mais novas e diversificadas leituras;
- despertar o prazer de ler e de viver o arrebatamento diante de cada texto, de cada mergulho nos jogos de linguagem de um texto;
- desconstruir padrões negativos e estigmatizados que levam o aluno a sentir-se à margem de um universo leitor;

- propiciar um maior número de leituras, cujo caráter quantitativo poderá gerar qualidade, tendo em vista que as experiências leitoras acrescentam algo significativo a cada nova incursão no universo de um texto.

Procedimentos Metodológicos

Uma das grandes alegrias do ‘pedagogo’ é – toda leitura sendo autorizada – a de ver um aluno bater sozinho à porta da fábrica Best-seller para subir e respirar na casa do amigo Balzac.

(Daniel Pennac)

1. Criação de um *site* com fórum de votação por escola, para funcionar como uma espécie de catálogo digitalizado. Esse trabalho será realizado com o auxílio da Coordenação de Mídias e Novas Tecnologias;
2. estabelecimento de um prazo para o promotor de leitura fazer a sondagem e levar os alunos ao laboratório de informática para o registro das escolhas (preferências leitoras). A partir dessa escolha, serão formados 5 (cinco) círculos de leitura simultâneos, tendo um título diferente para cada círculo. Cada círculo será composto por um grupo de 6 (seis) alunos. Sendo assim, será utilizado um quantitativo de 30 livros por escola em cada turno;
3. após a obtenção do resultado dos 5 (cinco) títulos mais votados por escola, haverá a abertura de inscrição para compor os 5 (cinco) círculos de leitura – cada qual com 6 (seis) alunos, conforme citado acima – com os livros escolhidos;
4. disponibilização de um prazo para a compra dos títulos pela FSDE e para o envio dos mesmos para as escolas;
5. entrega dos livros aos inscritos e assinatura de um termo de recebimento e compromisso de participação do aluno. Estabelecimento de prazo para a

- leitura e agendamento da data da *Roda de Leitura* por título;
6. premiação individual, por círculo, do aluno que mais se destacar em participação na Roda de Leitura e que expressar maior envolvimento com a leitura do livro. A escolha do aluno a ser premiado será feita por uma comissão constituída por três julgadores, podendo ser composta pelo profissional da sala de leitura, pelas Coordenadoras de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, assim como havendo a possibilidade da Coordenação de Promoção da Leitura colaborar com esse momento do processo que antecede a premiação;
 7. determinação de uma data para a premiação, a ser marcada no final de cada trimestre. Tal premiação corresponderá a um livro, cujo título será escolhido pelo próprio aluno premiado no catálogo digitalizado;
 8. após a premiação dos alunos que se destacaram nos cinco primeiros círculos de leitura, o processo de votação para a escolha de mais cinco títulos para o segundo trimestre e a inscrição de outros alunos para os novos círculos de leitura será reiniciado. A partir de então, os procedimentos expostos desde o item 1 ao 7 voltam a desenvolver-se;
 9. simultaneamente aos novos *Círculos de Leitura*, os títulos lidos no trimestre anterior passam pelo *Circuito dos Livros*, em que alunos inscritos os lerão, por empréstimo, para participarem de uma Roda de Leitura envolvendo os 5 (cinco) títulos do circuito ao mesmo tempo. O *Circuito dos Livros* não terá premiação, como ocorrerá com os *Círculos de Leitura*.

Período de desenvolvimento do projeto

As ações relativas ao projeto serão desenvolvidas ao longo de um ano letivo.

Recursos

Escolas de 3.º e 4.º Ciclos (Unidades Escolares – UE)	Turnos com 3.º e 4.º Ciclos	Trimestres	Círculos de Leitura	Títulos para os Círculos de Leitura	Títulos para premiação	Títulos para Comissão Julgadora	Total Geral de Títulos
13 UE	20	03	05 por trimestre (15 por UE a cada ano letivo)	1.800	330	660	2.790

Avaliação

Observação da participação e envolvimento dos alunos no decorrer do processo de leituras e, especialmente, nas Rodas de Leitura a serem realizadas a cada trimestre.

PEGAR FOTOS AQUI e legendar
<http://avozvezdoleitor.ning.com/>

Tive a oportunidade de acompanhar as reuniões de monitoramento do Projeto e os resultados foram muito interessantes. Em 2010 tivemos 1.561 participantes e 18 oficinas com professores. No ano seguinte o número diminuiu um pouco: 1.352 em 5 oficinas. Se considerarmos um quantitativo de quase cinco mil alunos do 6º ao 9º ano temos uma participação que girou em torno de 30%. Ou seja, um a cada três estudantes leu ao menos um livro (alguns leram vários e ingressaram no patamar de leitores compulsivos!) e participou de rodas de leitura.

A redução do número em 2011 ocorreu apesar de o projeto já ter amadurecido e sua execução ter sido aprimorada. Foi o efeito nefasto que a greve proporciona aos estudantes que, mesmo apoiando as justas reivindicações dos professores por melhores salários, acabam sofrendo de maneira indelével as conseqüências das paralisações. Fico realmente incomodado quando imagino um grupo de alunos iniciando sua trajetória no mundo da leitura e tendo um desincentivo nesse processo tão valioso em face de um movimento grevista. Os alunos do Ensino Médio das redes públicas manifestam, vez ou outra, sua frustração com esse processo político:

ESTUDANTES RECLAMAM QUE FICAM NO MEIO DA BRIGA ENTRE GDF E OS PROFESSORES

Enquanto professores e o Governo do Distrito Federal não chegam a um acordo, os alunos da rede pública começam a contabilizar os prejuízos com a paralisação da categoria. Os alunos do ensino médio, por exemplo, reclamam que a greve os deixam em desvantagem ainda maior com os alunos da rede particular na disputa por vagas na UnB, seja pelo vestibular tradicional ou pelo PAS.

“Já sofremos com um ensino de qualidade inferior e pouca estrutura nas Escolas. Com a greve, a diferença aumenta e saímos mais pre-

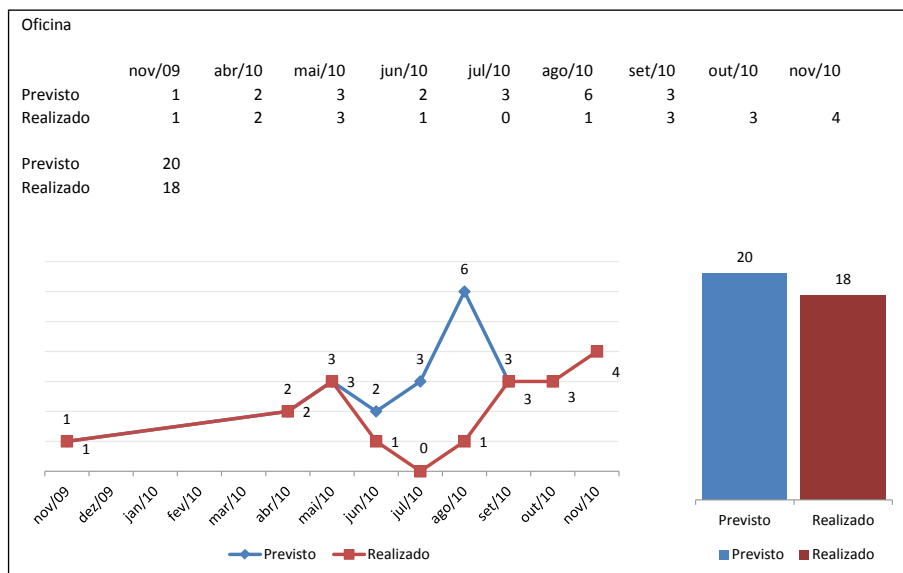
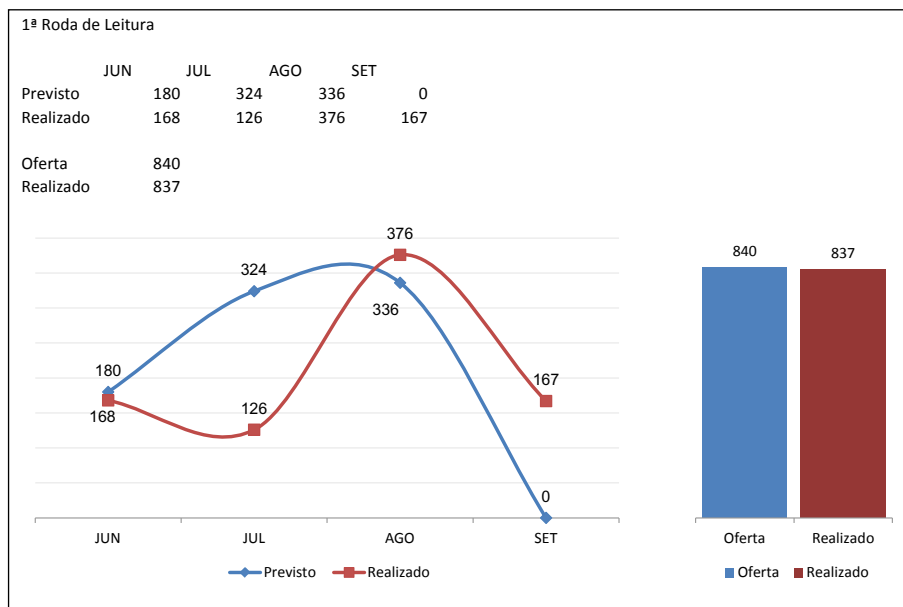
judicados”, desabafa Antônio Lima, 15 anos, estudante do 1º ano de uma Escola pública na Asa Sul. Ontem, depois de acordar às 5h para chegar no horário no colégio, teve que voltar para casa. “Desanima”, concluiu.

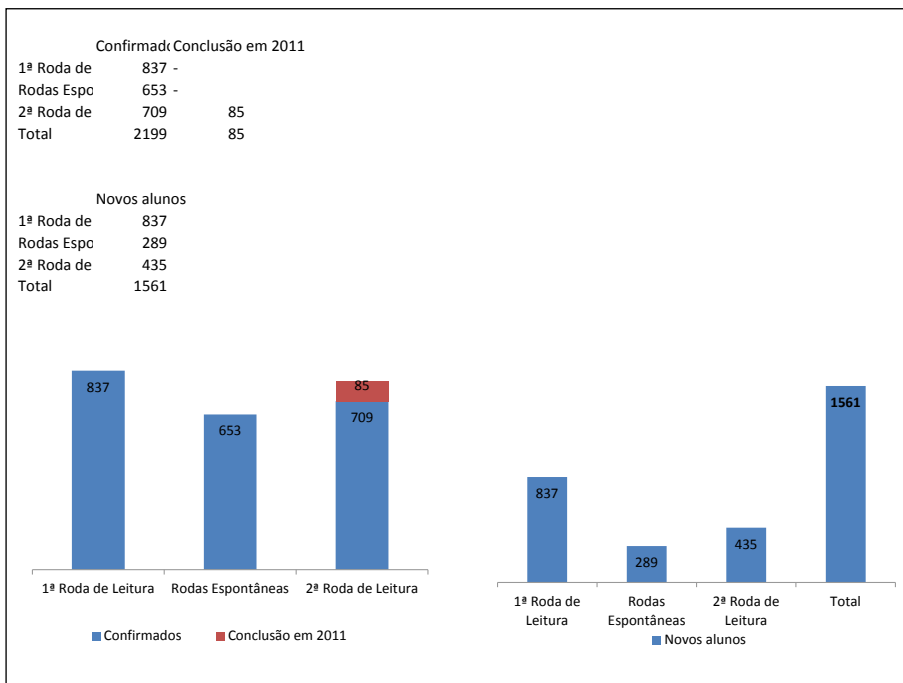
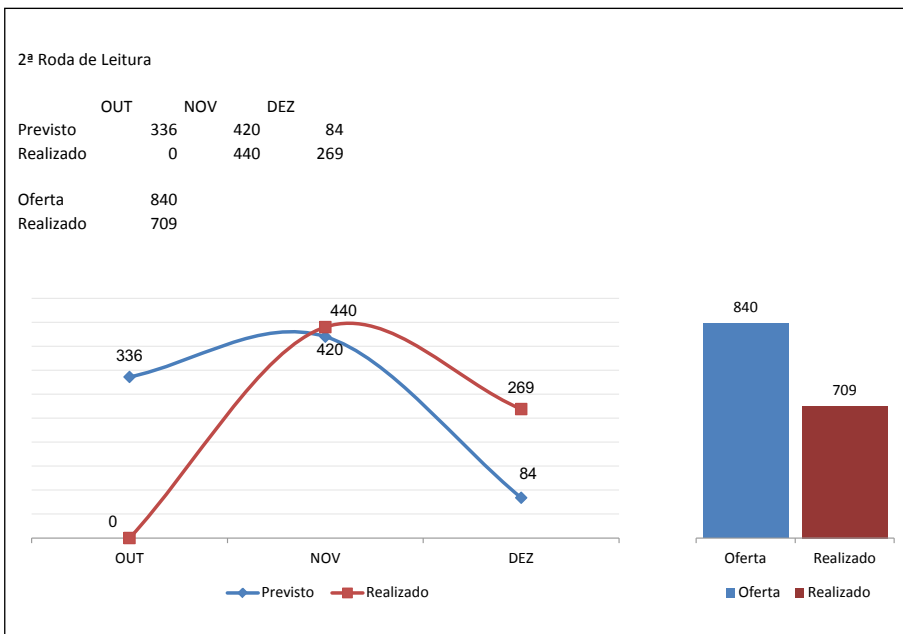
Anete Gomes, 17 anos, teve um pouco mais de sorte. Das seis aulas previstas, teve duas. Ela e um grupo de amigas já trabalham “um plano B” caso a greve dure mais tempo. “Vamos estudar em casa, para não perder muito tempo na corrida do vestibular”, diz a aluna.

Para os pequenos, o problema também é grande. Principalmente para os pais, que não têm com quem deixá-los. “Hoje, precisei chegar mais tarde no serviço. Como não sabia se haveria ou não aula, fui à Escola. Mas ela estava fechada. Deixei meu filho aos cuidados de uma vizinha”, contou a empregada doméstica Joana Silva, 37 anos.

O primeiro dia de greve mostrou que não há uma unidade da categoria em torno da paralisação. Algumas Escolas fecharam as portas, outras funcionaram normalmente e algumas parcialmente. Enquanto a Secretaria de Educação informou que a greve atingiu 25% dos professores, o Sindicato dos professores (Sinpro) falava em 80%. Em Ceilândia, pelo menos duas Escolas funcionaram parcialmente. Já em Taguatinga, o Centro de ensino médio EIT, teve aula apenas para cinco turmas. No Centro de ensino médio de Taguatinga Norte, a estudante Camila Baima contou que tem que acordar de madrugada para chegar à Escola no horário e critica. “Isso é muito ruim. Chego aqui e não tem aula, só para algumas disciplinas. Se eu não venho, ganho falta” reclama. Já o estudante Lucas Clementino, 17 anos, criticou: “Como eu vou repor as aulas?”, já preocupado com as reposições. <http://www.jornaldebrasil.com.br/>

Observando os gráficos abaixo, verificamos a numericamente expressiva aparição de rodas espontâneas. O que demonstra a organização dos estudantes, adolescentes (lembremo-nos) e por isso mesmo com alto nível de articulação social, organizando ações coletivas de promoção da leitura.





	Número de Leitores - Etapa II	Número de Livros - Etapa II
E. M. ALBERTO TORRES	119	271
E. M. ALTIVO CÉSAR	321	535
E. M. HONORINA DE CARVALHO	229	400
E. M. INFANTE DOM HENRIQUE	86	181
E. M. JOÃO BRAZIL	60	60
E. M. JOSÉ DE ANCHIETA	-	-
E. M. LEVI CARNEIRO	90	180
E.M. PORTUGAL NEVES	151	242
E.M. SANTOS DUMONT	45	63
E. M. SÍTIO DO IPÊ	42	105
E. M. HEITOR VILLA LOBOS	31	44
E.M. PAULO FREIRE	124	169
E. M. RACHIDE SACKER	54	79

Essa tabela mostra, dentre outras coisas, que muitos alunos leram mais de um livro. A média é de 1,7 livros por aluno e a grande maioria das obras em Língua Portuguesa tinha mais de duzentas páginas, chegando a superar as trezentas em livros muito populares como os da saga Harry Potter e os de Stephenie Meyer, Amanhecer, com quase quinhentas! O dado do número de páginas do livro a meu ver é muito relevante, eis que comprova a capacidade de tornar a leitura algo integrante da rotina do estudante durante um período expressivo de horas e de semanas. Essa rotina que o estudante consegue estabelecer é, a meu ver, o passo mais importante de toda a sua trajetória acadêmica e por que não dizer de toda a sua vida.

Creio ser justo encerrar este capítulo com uma entrevista, publicada em março de 2009, de uma das maiores autoridades brasileiras no assunto. Elizabeth D'Angelo Serra, Secretária Executiva da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, com quem tive o privilégio de trabalhar organizando Bibliotecas Públicas Comunitárias em diversas cidades do estado do Rio de Janeiro em 1998 e 1999.

Mundo Jovem: Qual a importância da leitura para os jovens?²⁵

Elizabeth Dangelo Serra: A leitura no mundo moderno é a habilidade intelectual mais importante a ser desenvolvida e cultivada por qualquer pessoa e de qualquer idade. Os jovens que não tiveram a oportunidade de descobrir os encantos e os poderes da leitura terão mais dificuldades para realizar seus projetos de vida do que aqueles que escolheram a leitura como companhia. Apesar dos atrativos atuais trazidos pelas novas tecnologias, hoje há um número expressivo de jovens que leem porque gostam e ao mesmo tempo são usuários da internet.

Aqueles que são leitores têm muito mais chances de usufruir da internet do que aqueles que não têm contato com a leitura de livros, jornais e revistas. Contudo é a leitura literária que alimenta a imaginação, a fantasia, criando as condições necessárias para pensar um projeto de vida com mais conhecimento sobre o mundo, sobre as coisas e sobre si mesmo. Uma mensagem: nunca é tarde para começar a ler literatura. Portanto aqueles que não trilharam esse caminho e desejarem experimentar, vale a pena tentar.

Mundo Jovem: Índices apontam que a leitura cresce no Brasil, mas no senso comum há o sentimento que não.

Elizabeth Dangelo Serra: O acesso aos livros aumentou, principalmente nos últimos 15

25 <http://www.mundojovem.com.br/entrevista-03-2009.php>

anos. Os programas dos governos de compra de livros de literatura para as escolas do Ensino Fundamental mudaram o cenário de 20 anos atrás. Hoje, a quase totalidade das escolas públicas brasileiras tem um acervo de livros de literatura de qualidade para uso de seus professores e alunos.

Mas, para que essa conquista resulte efetivamente em mais leitores, tem que estar integrada com outras ações dos governos e da sociedade em que a leitura seja considerada um bem cultural desejado e valioso. Quero dizer com isto que, por exemplo, a formação dos professores do Ensino Fundamental e Médio deve ter o seu eixo principal na leitura e na escrita. Somente com professores que sejam leitores será possível exigir dos alunos que eles leiam, interpretem e escrevam com fluência.

Mundo Jovem: Como nos tornamos leitores, como desenvolvemos o gosto pela leitura?

Elisabeth Dangelo Serra: Só há uma maneira de nos tornarmos leitores: lendo. E essa atitude é cultural, ela não nasce conosco, tem que ser desenvolvida e sempre alimentada. O entorno cultural em que a pessoa vive é determinante para que a habilidade de ler tenha chances de crescer. Ela é fruto do exemplo e das oportunidades de contato com a cultura letrada, em suas diversas formas. O exemplo e as oportunidades são criados por adultos que estão próximos às crianças e aos jovens.

Cabe aos professores brasileiros uma carga muito pesada, já que a maioria das famílias não tem chances de comprar livros, jornais diários e revistas semanais, dificultando o acesso ao texto escrito nas casas. Para que os professores possam desempenhar essa função, as escolas devem oferecer as condições para eles agirem de maneira a suprir essa falta, o que sig-

nifica oferecer meios para uma formação continuada, ter bibliotecas com livros novos e variados e um projeto pedagógico em que o convívio com os livros e a leitura esteja no centro dos trabalhos e dos interesses de todos.

Mundo Jovem: Há exemplos de projetos eficazes de leitura que acontecem no Brasil?

Elisabeth Dangelo Serra: Inspirada no exemplo do International Board on Books for Young People (IBBY), a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) criou, em 1994, o primeiro concurso para os melhores programas de incentivo à leitura. Estamos já na 13ª edição do concurso que serviu de base para o Prêmio Viva Leitura. Os vencedores desses concursos são projetos com perfis diferentes (escolas, bibliotecas e sociedade civil) e mostram experiências em que os livros e a literatura são o centro do trabalho e apresentam como resultados o interesse por livros e o desempenho dos alunos e dos que frequentam ambientes de leitura.

Para que pudéssemos medir a eficácia desses projetos, seria necessário saber o que ocorreu com eles depois de alguns anos. Juntamente com o Instituto Ecofuturo, estamos trabalhando no sentido de avaliar o trabalho que realizamos em bibliotecas comunitárias implantadas pelo instituto, por meio de especialistas. O fruto dessa investigação visa a criar indicadores de leitura que poderão medir a eficácia dos projetos de leitura. Porém, pela maneira tradicional, sabemos que os alunos com bom desempenho em leitura e escrita são aqueles que melhor se posicionam nos exames escolares. E isso não mudou.

Mundo Jovem: Qual a realidade e quais os desafios colocados para as bibliotecas escolares e comunitárias.

Elisabeth Dangelo Serra: Ao tomarmos como referência a situação dos sistemas de bibliotecas escolares, públicas e mesmo comuni-

tárias em países desenvolvidos, a realidade de nossas bibliotecas é desanimadora. Os esforços de alguns bibliotecários e professores para mudar esse quadro vêm de anos e anos sem que na prática algo de essencial tenha mudado o cenário da política de acesso aos livros por meio da biblioteca.

Houve um momento em que algumas experiências com bibliotecas escolares e públicas tiveram sucesso em alguns estados, mas, como não temos o hábito de aprender com a história, elas ficam esquecidas. Não há, ainda, em nosso país, uma valorização do uso coletivo de livros como a maneira de se partilhar acervos para que todos possam usufruir dos mesmos livros. Portanto não há uma política pública que, de fato, esteja interessada em oferecer Bibliotecas, com B maiúsculo, para todos.

Mundo Jovem: Que projetos a escola pode implantar para garantir a promoção da leitura?

Elisabeth Dangelo Serra: A escola deve iniciar o projeto pela criação de uma biblioteca, por menor que seja, abri-la todos os dias e todos os horários e orientar os professores para que a usem como fonte de referência para seus planejamentos e para suas leituras, além de ser local de visita livre, e também obrigatória, por parte dos alunos.

O projeto pode contemplar grupos de leitura livre para os professores e grupos de estudo na biblioteca. Ela deve estar aberta às famílias que deverão ser convidadas a participar de suas atividades e mesmo contribuir, como voluntárias, para a sua organização. As feiras de livros e os encontros com escritores serão eficientes se a leitura fizer parte central do projeto da escola e a biblioteca for o seu coração de onde emanam as ideias, os questionamentos e os projetos e

também o lugar para simplesmente desfrutar a leitura.

Mundo Jovem: Como a literatura impressa está convivendo com o advento da internet e das novas tecnologias?

Elisabeth Dangelo Serra: Acho que nunca houve tanto livro de ficção impresso como agora. Como é natural, há coisas com qualidade e outras não. A internet tem possibilitado a divulgação imediata do que está sendo publicado e facilita o acesso ao que já existe. O futuro, como sempre, é um exercício de ficção. Sou do grupo que acha que as novas tecnologias não tiraram, nem vão tirar, o prazer de ler um livro de literatura. Pode ser uma certeza das gerações que tiveram o livro como principal referência cultural, mas não sou radical.

Se alguém sentir a mesma emoção ao ler um texto literário na tela do computador que uma pessoa sente lendo no livro, e se isto possibilitar que ambos pensem sobre o que leram e possam trocar suas opiniões, sentimentos e ideias é o que importa. Essa é a função integradora da literatura. A escrita literária faz-nos olhar as palavras de maneira única e especial, e mobiliza-nos para, ao mesmo tempo em que nos deliciamos com elas - as palavras -, pos-samos viver uma história que nos leva a entrar pela página adentro, ou pela tela, levados pelo fascínio dessa construção artística que poucos dominam. Ler um texto literário é uma experiência única e intransferível cujas impressões e reflexões ganham novas interpretações quando podem ser compartilhadas.

Mundo Jovem: Quais livros seriam importantes que os jovens lessem no Brasil?

Elisabeth Dangelo Serra: Os livros que qualquer jovem de qualquer parte do mundo

não podem deixar de ler são os clássicos universais e os de seus países e, assim, conhecer a história do pensamento e o patrimônio universal da humanidade. Devem procurar conhecer também o que há de novo e aqueles que ganharam prêmios. Para isso, é bom ler os suplementos literários, visitar as livrarias e ver os livros que mais despertam a curiosidade, sem nenhuma regra ou orientação. A construção do leitor passa por ler coisas sem qualidade também. Ouvir as sugestões de professores, pais e amigos é mais um caminho. No site da FNLIJ (www.fnlij.org.br) está a lista dos livros premiados, desde 1974, por categoria: jovem, tradução jovem, informativo, poesia e teatro... Enfim, cada um deve ir construindo o seu próprio acervo de livros.

Mundo Jovem: Todo bom professor é um bom leitor?

Elisabeth Dangelo Serra: Eu acredito firmemente que todo bom professor é um bom leitor e vice-versa. Considero um bom leitor aquele que tem na literatura o seu alicerce principal que é o que abre as portas e consolida, embora não termine nunca, a condição de ser leitor. Formar professores leitores é dar condições para que eles tomem a leitura literária como parte das suas vidas. Sem desfrutar dessa leitura, dificilmente o professor contribuirá para que seus alunos sejam leitores.

O Projeto Magia de Ler

*Autora: Nádía Enne
Fundação Municipal de Educação de Niterói*

O Projeto Magia de Ler tem como base a formação de leitores literários e representa uma enorme contribuição para

um trabalho de excelência em sala de aula, proporcionando aos alunos a ampliação de seu acervo particular, iniciado na Rede Municipal de Educação de Niterói em 2010, com textos de qualidade, além de oportunizar a ampliação do repertório literário do professor.

Foram contemplados os alunos do último ano da Educação Infantil 2010, e serão contemplados alunos a partir de 3 anos e todos os alunos dos 1° e 2° ciclos da Rede Municipal.

Ressaltando que constam obras renomadas como as de Hans Christian Andersen, Ziraldo, Maurício de Sousa, além de livros de cantigas, adivinhações e versos. O material é distribuído em kits destinados aos professores, às classes e aos alunos. A leitura e a escrita são saberes fundamentais a serem construídos pelo indivíduo desde muito cedo, e é de responsabilidade da escola garantir que as crianças sejam colocadas diante de situações significativas de aprendizagem, nas quais possam por em prática todos os seus conhecimentos prévios, no caminho da construção desses saberes.

A proposta de formação de leitores do programa **MAGIA DE LER** está baseada em dois aspectos fundamentais: oferecer aos alunos livros variados e de qualidade e instrumentalizar o professor – por meio de material de apoio e formação continuada – para que ele possa trabalhar com esse recurso, uma vez que o uso que se faz dos livros é o aspecto determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.

O acervo é composto por diferentes maletas com livros: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, sendo uma destinada aos alunos, outra à biblioteca exclusiva da sala de aula e a terceira ao professor. São elas:

Maleta do aluno: Contendo 5 títulos cada.

Maleta da classe: Contendo 20 títulos para compor a biblioteca da sala de aula.

Maleta do professor: Com o mesmo acervo disponibilizado para o aluno, acrescido de um GUIA

específico para o ano que leciona, que apresenta o apoio pedagógico necessário para o uso dos livros em sala de aula, a ser tematizado nos ENCONTROS FORMATIVOS.

Considerações sobre a implantação do Espanhol na Rede Municipal de Educação de Niterói

Cristina Padilha

Fundação Municipal de Educação de Niterói

A implantação da disciplina de Língua Espanhola na matriz curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói no ano de 2011, para os alunos do 3º e 4º ciclos do Ensino Regular, foi bastante positiva. Por tratar-se de um idioma que apresenta diversos elementos similares à Língua Portuguesa e por ser a língua oficial da maioria dos países que fazem fronteira com o Brasil, o Espanhol despertou o interesse de grande parte dos alunos e, por isso, a disciplina alcançou uma boa aceitação. Considerando a importância de grandes eventos esportivos como a Copa do Mundo e as Olimpíadas e a proximidade de sua realização no Brasil, foi possível verificar que os alunos da Rede se sentiram incentivados a aprender esta língua estrangeira tão divulgada ao redor do mundo e tão pouco conhecida em nosso país.

A culminância entre o ano de implantação do Espanhol na Rede e o *Niterói – Encontro com a América do Sul*, promovido pela Prefeitura de Niterói, fomentou ainda mais a importância do aprendizado da Língua Espanhola pelos jovens niteroienses. O evento contribuiu para que os alunos tivessem contato e se familiarizassem com a cultura dos países hispânicos, através de visitas às atividades oferecidas pelo *Encontro*, bem como pelas atividades realizadas em algumas U.E., tais como: apresentação de danças típicas, recital de poesia em espanhol, exibição de filmes produzidos em países de língua espanhola e painéis elaborados pelos próprios alunos. O acesso dos alunos a essas

atividades possibilitou a abordagem, em sala de aula, de questões relativas à aceitação da alteridade e a valorização da diversidade cultural, temas de discussão presentes nos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói. O *Encontro* contribuiu, também, para o desenvolvimento de um aprendizado linguístico associado ao conhecimento cultural, fator essencial no ensino de línguas estrangeiras. Além disso, o *Niterói – Encontro com a América do Sul* propiciou, no *Seminário de Língua e Literatura Sul-Americanas*, um momento de exposição de trabalhos acadêmicos, elaborados e apresentados por professores de Espanhol da Rede, ação que buscou discutir e valorizar as relações linguísticas e literárias entre os países sul-americanos.

Vale ressaltar que o êxito alcançado, neste primeiro momento de implantação da disciplina de Língua Espanhola na Rede Municipal de Educação de Niterói, foi parcial, visto que o ensino do Espanhol sofreu alguns prejuízos em 2011 em função da falta de professores em algumas escolas durante certo período do ano letivo e da falta de material didático (livros e dicionários em língua espanhola). Embora algumas ações tenham sido executadas para solucionar tais problemas, como nova chamada de professores aprovados em concurso público e abertura de processo para compra de livros didáticos e equipamentos de som, para uma melhor abordagem dos conteúdos da referida disciplina, estes ainda persistem, o que compromete o bom desenvolvimento do ensino do Espanhol na Rede Municipal de Niterói para o ano letivo de 2012.

O Desafio da Educação Inclusiva

A Política de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Niterói/RJ em 2011

*Nelma Alves Marques Pintor*²⁶

26 Doutora em Ciência da Saúde da Criança e da Mulher (FIOCRUZ), Mestre em Educação (UFF), Docente da Universidade Estácio de Sá (Niterói), Coordenadora de Educação Especial (Secretaria e Fundação

O pressuposto de que a Educação Inclusiva é um movimento mundial que compreende a educação como direito humano fundamental se constitui como base para uma sociedade mais justa, cujos conceitos de homem, de conhecimento, de cultura, de infância, e mesmo de educação, entre outros, precisam ser ressignificados para atender às exigências da inclusão social e do respeito à diversidade humana.

Neste sentido, o movimento da Educação Inclusiva está ancorado em concepções antropológicas, filosóficas, sociológicas e político-sociais de equidade, alteridade, igualdade, singularidade, diversidade, heterogeneidade e se encontra amparado no Brasil por **legislações** como: Constituição de 1988 (Artigo 208, Inciso III); Lei N° 7.853/89-Integração Social das Pessoas com Deficiência; Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei n° 8.069/90; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 9.394/96; Plano Nacional de Educação (2001); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n° 02/2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Janeiro de 2008; Decreto 6.571 de 18 de setembro de 2008 - Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2004, 2007, 2010). O atendimento de todas as crianças, independente de suas características, desvantagens ou dificuldades, implica habilitar todas as escolas para o atendimento em sua comunidade.

A Política de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Niterói busca garantir o direito à educação, à igualdade de oportunidades com respeito às características e necessidades individuais, a fim de que os indivíduos alcancem seu desenvolvimento intelectual, ético e cultural. Se a escola está pautada na pedagogia da inclusão e tem o respeito à diversidade humana como eixo de suas ações, então se conclui que ela não pode se abstrair de

que a formação, a qualificação e a valorização do professor e do profissional de educação se constituem como pilares dessas mudanças. É fundamental e necessária a **capacitação do professor e dos profissionais de educação** de maneira geral, de forma a harmonizar os saberes e as práticas no cotidiano escolar da educação especial sob a ótica da inclusão.

A Secretaria e Fundação Municipal de Educação de Niterói (SME/FME), através de sua Coordenação de Educação Especial (CEE) mantém permanente programa de Capacitação e Atualização em Serviço onde promove Cursos específicos nas áreas das diversas deficiências, gratuitos para todo e qualquer profissional de educação da rede municipal e são oferecidos por meio de GT. Em 2011 foram oferecidos cursos nas seguintes áreas: LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Grafia Braille, Deficiência Física e Neuromotora, Deficiência Intelectual, Altas Habilidades/ superdotação, Deficiência Visual, Surdocegueira, Autismo e Comunicação Alternativa, Síndromes Genéticas, entre outras. Foram encontros mensais que atingiram cerca de 35 professores por turno – manhã, tarde e noite - durante todo o ano, com o objetivo de associar teoria e prática e levar os professores a conhecer o aluno, as deficiências e as condições que impedem ou facilitam seu ensino e sua aprendizagem.

Esses cursos buscam paralelamente consolidar as proposições das “Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma Construção Coletiva”, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos ([Portaria Referenciais Curriculares 085/2011](#)). Para disseminar as informações e orientações dos Referenciais junto ao corpo docente, a Coordenação de Educação Especial escreveu os “Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Educação Inclusiva: Uma Construção Coletiva”, uma abordagem com base no viés multicultural que objetiva atender à diversidade cultural das escolas da Rede.

A Fundação Municipal de Educação de Niterói tem como uma de suas ações a garantia de um **profissional de apoio** para alunos com deficiência, cuja garantia resulta de dois objetivos específicos: primeiro por ser um facilitador na intervenção pedagógica para aqueles com severos comprometimentos em seu desenvolvimento e aprendizagem; e em segundo lugar atua como um suporte ao professor regente que possui em sua turma esse ou mais alunos com deficiência (conforme estabelecido na Portaria FME nº 239/01).

Em 2011 foram oferecidos 294 professores de apoio nas seguintes categorias: a) 197 contratos externos, incluindo 10 contratos para professores bilíngues para os alunos com surdez, b) 85 duplas regências, c) 06 professores com matrícula e d) 06 professores com Regime Especial de Trabalho (RET).

Além do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula os alunos com deficiência física, intelectual, mental ou sensorial (cegueira, baixa visão, surdocegueira, surdez e deficiência auditiva); os alunos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, psicoses e outros transtornos invasivos do desenvolvimento) e alunos com altas habilidades e superdotação participam do **atendimento educacional especializado** cujas diretrizes foram regulamentadas pelo Decreto Nº 6.571/2008 tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele complementa ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela e deve ser realizado, de acordo com o Decreto, nas **Salas de Recursos Multifuncionais**.

Os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais são professores concursados que participam do Programa Permanente de Capacitação em Serviço

na área da Educação Inclusiva, promovido pela Coordenação de Educação Especial. Eles passam por critérios seletivos internos onde são observados, entre outros aspectos, a formação profissional, a experiência, o perfil emocional e o desejo de trabalhar e conhecer sobre inclusão educacional. A Rede Municipal de Ensino contou em 2011 com 59 salas de recursos distribuídas entre os sete polos escolares, atendendo em média, a cerca de 828 alunos, nos turnos da manhã, tarde e noite.

Para os alunos que apresentam severos níveis de comprometimento em seu desenvolvimento, cuja maioria não foi escolarizada, a Coordenação de Educação Especial deu continuidade em 2011 ao Programa “**Espaço Integrado de Desenvolvimento e Estimulação (EIDE)**”. As famílias desses e de outros alunos participaram de encontros individuais e em grupo no **Núcleo PAI** onde puderam discutir os problemas psicossociais inerentes às deficiências de seus filhos.

Como parte da Política de Educação Inclusiva da Fundação Municipal de Educação de Niterói em 2011 o **Transporte Acessível**, conforme proposto pelo Decreto-lei 5296 de 2 de dezembro de 2004 (Acessibilidade), composto por oito Vans Adaptadas, fez o traslado casa – escola – casa de 68 alunos, dos sete polos de escolas municipais, nos turnos da manhã, tarde e noite, com impossibilidade de marcha e locomoção e que fazem uso de cadeira de rodas. A maioria desses alunos se beneficiou das adaptações e confecções de material pedagógico e tecnológico de baixo impacto desenvolvidas pela **Oficina de Tecnologia Assistiva**. Esses materiais atuam como coadjuvantes e facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem para as crianças, jovens e adultos com limitações neuromotoras.

O **Programa de Bilinguismo** contou com a presença de professores bilíngues (Português/Libras), intérpretes e instrutores surdos, além de profissionais em formação em serviço e recursos materiais diversificados para atender à demanda linguística e cultural de alunos surdos. Toda

essa estrutura tem a intenção de promover uma educação democrática e inclusão entre alunos surdos e ouvintes.

O trabalho da **Pedagogia Hospitalar e o Atendimento Pedagógico Domiciliar** tiveram como objetivo a construção de uma pedagogia que enfatize o direito do aluno, viver experiências significativas, mesmo que ele se encontre impossibilitado de frequentar a unidade escolar em decorrência de suas limitações específicas resultantes de tratamentos de saúde ou da situação de internação/ hospitalização que implicam em modificações na sua rotina escolar.

A Coordenação de Educação Especial manteve em 2011 sua rede de parcerias e Convênios com a finalidade de consolidar uma rede de apoios necessária à inclusão de alunos com necessidades especiais. A **articulação intersetorial** envolveu a parceria da escola com outros setores de políticas públicas, principalmente na área da saúde para atendimento médico complementar, quando necessário. Algumas das parcerias são: Associação Fluminense de Reabilitação/AFR, Instituição Pestalozzi, Instituto Fernandes Figueira/Fiocruz, Hospital Antônio Pedro/UFF, Associação Fluminense de Amparo aos Cegos/AFAC, Associação dos Deficientes Auditivos/APADA, entre outros.

Na área da tecnologia houve a continuidade da parceria com o Instituto Nacional de Tecnologia do Rio de Janeiro/INT com a participação no Edital 06/2010 da FAPERJ com o Projeto Rugby - “Eu jogo rugby, e você?”, em parceria com a Secretaria Municipal de Esportes de Niterói. O Projeto envolve alunos com e sem deficiência das escolas municipais e prevê a realização de capacitação na prática do “Rugby em Cadeira de Rodas” para os professores de Educação Física da Rede Pública de Ensino. Nesse sentido, 06 escolas (E.M. João Brasil, E.M. Heloneida Studart, E.M. Heitor Villa Lobos, E.M. Paulo Freire, E.M. Alberto Francisco Torres e E.M. Ayrton Senna) receberam um kit do projeto Rugby Faperj composto de 04 bolas de

Rugby, 02 bombas, 10 cintos de tag rugby, 02 tee's, 14 cones e 03 camisas, além de 40 cartilhas “Manual de Tag Rugby”. Na Escola Municipal Paulo Freire, 20 alunos com deficiência físico-motora foram avaliados do ponto de vista antropométrico e selecionados inicialmente para receber uma cadeira de rodas construída e adaptada à sua estrutura física, para que eles possam participar do Rugby como uma atividade esportiva acessível.

Também em parceria com o INT houve o desenvolvimento de uma linha de produtos para atender às necessidades, na execução de atividades da vida diária, laborais e educacionais de pessoas com deficiência visual e auditiva buscando a acessibilidade plena à informação, com custo praticável, permitindo o atendimento a uma ampla faixa da sociedade. Como resultado desse Projeto aconteceu a construção de um “**Mural Eletrônico Acessível**” para pessoas com deficiência que foi construído com tecnologia de ponta pelos doutores pesquisadores da Divisão de Gestão da Produção do INT, em parceria com a empresa Clara Ideia e com a colaboração de profissionais da Coordenação de Educação Especial da Fundação Municipal de Educação de Niterói. A entrega do Mural teve ampla divulgação na mídia e se encontra à disposição em uma escola municipal.

A Fundação Municipal de Educação por meio da Coordenação de Educação Especial iniciou sua participação na Pesquisa “Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional Sobre Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns (ONEESP)” cuja coordenação geral está sob a responsabilidade da Prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. O Estudo envolve 25 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representantes de 20 programas de pós-graduação de universidades públicas. No Rio de Janeiro, a pesquisa é coordenada pelas Professoras Doutoras Mônica Pereira dos Santos (UFRJ) e Val-

delúcia Alves Costa (UFF) e envolve cinco (05) municípios com suas respectivas salas de recursos, professores e alunos atendidos, conforme indicados no quadro a seguir:

1. Apresentação – OEESP–RJ

Município	Dados do Município	No de SRMs (MEC)	No de SRMs (GESTORA)	No de SRMs (AMOS TRA)	No. de professores	No. Alunos
RJ	Kátia Nunes 6.323.037 hab. 1ª posição	228	314	59	426	5000
N.I.	Márcia Carvalho 795.212 hab. 4ª posição	15	38	38	61	600
NII.	Nelma Pintor 487.327 hab. 5ª posição	18	59	59	69	828
PET.	Wanda Borsato 296.044 hab. 9ª posição	23	35	35	33	453

+ Seropédica – (Eliane Cristina) - 78.183 habitantes 31ª posição

Fonte: Minuta de Apresentação para os Secretários de Educação (ONEESP, 2011)

Nesse ano também teve início uma parceria com a Universidade Estácio de Sá (Campus de Niterói), onde a FME, por meio da sua Coordenação de Educação Especial, acolheu e orientou 40 alunos do Curso de Pedagogia, que fizeram a disciplina de “Residência Pedagógica em Educação Inclusiva” com uma carga horária de 220 horas, nas escolas da Rede Municipal de Ensino. A disciplina de código EDU 0613 - 2011.2 do Curso 0011 - Pedagogia – Currículo: 108, esteve sob a responsabilidade das professoras Clarissa Bastos Craveiro e Nelma Alves Marques Pintor. Durante o período de julho a dezembro de 2011 os residentes interagiram com professores regentes, de sala de recursos e professores de Dupla Regência acompanhando

e participando de atividades pedagógicas com alunos com deficiência das escolas municipais nos turnos da manhã, tarde e na Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite.

Considerações finais

A Política Municipal de Educação Inclusiva em Niterói se encontra em processo. Entretanto, demonstrou sinais de evolução em 2011 acompanhando as transformações do cenário educacional nacional e buscando adequá-las às condições da política pública local.

A SME/FME tem dedicado esforços para romper com o modelo tradicional e excludente de escola e se abrir para a construção de uma escola inclusiva e democrática que tem como lema o respeito à diversidade humana. É nesse sentido que se torna imprescindível reconhecer a necessidade de mudança de consciência pessoal dos educadores acerca da capacidade de aprendizagem do aluno com deficiência e daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, a fim de construir novas atitudes interpessoais e novas práticas escolares, rompendo com a discriminação e o preconceito e avançando em busca de novas formas de ensino e de aprendizado.

Avaliando em retrospectiva os avanços da inclusão nas escolas da rede pública municipal de Niterói, reconhecemos o grande caminho por percorrer. Estamos no início de um processo de construção da cidadania, cujo único objetivo que alimenta esta caminhada é garantir o direito de acesso ao conhecimento e de participação social ao aluno, independente das suas peculiaridades e condições de vida. Este é um direito inalienável e subjetivo garantido constitucionalmente para qualquer pessoa, seja ela criança, jovem ou adulto, em qualquer fase de sua vida.

Referências

BRASIL. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Brasília: Presidência da República/Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

_____. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

Niterói, 12 de março de 2012.

Prêmio @Educador

Márcia Romão

A sociedade atual vive um momento para além de uma simples revolução tecnológica, segundo Alvin Toffler ao instituir o conceito *The Third Wave* (Terceira Onda, como é mais conhecido do Brasil), isto porque as formas tradicionais de lidar com as tecnologias foram (estão sendo) profundamente alteradas.

Há algumas décadas, a tecnologia era compreendida apenas como uma ferramenta, uma extensão do braço de quem a utilizava, um apetrecho facilitador do labor diário do indivíduo. Essa visão é fruto do processo de industrialização, movimento que impetrou conceitos como o do trabalhador treinado a executar uma tarefa, sem, entretanto, ter a possibilidade de refletir sobre tal desígnio, ou ainda, o de uma produção massificada que poderia, por décadas, circular na sociedade sem maiores alterações. Contudo, não se pode negar que as transformações as quais assistimos hoje são frutos desse mesmo processo de industrialização levado às últimas consequências, mais especificamente os avanços tecnológicos nos campos da

microeletrônica e das telecomunicações. Tais modificações demandam ao homem moderno atitudes diferenciadas das épocas anteriores, principalmente no tocante ao trabalho que exige do sujeito uma postura cada vez mais criativa e reflexiva perante as tarefas e a própria vida.

Nesta sociedade, onde o capital humano intelectual faz-se preponderante, a escola (juntamente com a família) possui um papel fundamental, uma vez que é a instituição oficialmente responsável pela formação integral dos indivíduos. Todavia o que se observa é um descompasso entre as práticas educacionais vigentes e as necessidades do mundo moderno. Isso porque os paradigmas educacionais ainda encontram-se ideologicamente atrelados às práticas fabris, nos quais conceitos como fábrica, matéria-prima e operários representam, respectivamente, escola, alunos e professores.

Engajada neste contexto transformacional, a Fundação Municipal de Educação de Niterói, ao cumprir sua função de propiciar à população uma educação de qualidade que esteja integrada com as perspectivas atuais da sociedade, tem investido tanto em recursos tecnológicos quanto humanos. Desde 1996, a Rede Municipal de Ensino vem informatizando seus ambientes pedagógicos e os administrativos. Atualmente todas as unidades de Ensino Fundamental possuem salas de informática e as unidades de Educação Infantil contam com ambientes multimídias. Cientes de que exclusivamente a informatização dos espaços não garante as condições necessárias para a inserção no mundo pós-industrializado, os gestores desta Rede Municipal preocupam-se constantemente em disponibilizar aos profissionais formações para que possam interagir de forma menos convencional com as novas tecnologias em seu cotidiano pedagógico. Trata-se de um desafio duplo: complementar uma formação inicial que exclui as novas tecnologias aplicadas à educação e, simultaneamente, ofertar ao professor uma formação dialógica e reflexiva,

capaz de romper com os paradigmas tradicionais arraigados no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a Rede Municipal propiciou cursos e oficinas como: básico de informática, conhecimento em rede, blog, entre outros.

Ainda, com o intuito de valorizar e divulgar experiências educativas de qualidade, planejadas e executadas por professores com uso das mídias e novas tecnologias nas unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Regular e EJA), a Fundação Municipal de Educação criou o concurso Prêmio@Educador Niterói. Através dessa seleção, os docentes inscritos têm seus projetos analisados e aqueles que tiverem uma avaliação positiva dos trabalhos recebem como prêmio um notebook e um miniprojetor multimídia que, após dois anos comprovados de utilização pedagógica, passam a integrar seu patrimônio pessoal.

O trabalho inscrito sugeria a apresentação de um relato de uma experiência educativa desenvolvida em turma com utilização das mídias e novas tecnologias por professores e alunos (respeitadas as especificidades de cada categoria). O corpo do relato deveria conter:

- **Justificativa** (os motivos para a realização do trabalho).
- **Objetivos** (a intencionalidade da aprendizagem).
- **Conteúdos Curriculares** (os conteúdos desenvolvidos para atingir os objetivos).
- **Mídias e Novas Tecnologias** (descrição dos recursos tecnológicos como programas e equipamentos utilizados).
- **Metodologia** (como o trabalho foi desenvolvido).
- **Adequação das propostas**, caso haja alunos com necessidades educacionais especiais na classe (com a descrição das NEE, como o trabalho foi adequado, além da ar-

ticulação com o Atendimento Educacional Especializado – AEE).

- **Avaliação** (do processo de aprendizagem dos alunos e do trabalho pedagógico do professor).
- **Autoavaliação** (assiduidade, compromisso profissional e investimento em autoformação).

Juntamente ao projeto o professor teria de anexar um portfólio de atividades contendo outros materiais como arquivos digitais, fotos (**.bmp, .jpg, .jpeg, .gif, .tif**), vídeos (**.avi, .mpeg**) relativos ao trabalho.

Todas as etapas de avaliação do Prêmio@Educador Niterói foram realizadas por membros da banca examinadora, nomeada especialmente para o prêmio. A avaliação destes projetos foi constituída por três etapas: leitura dos trabalhos inscritos, entrevista e aula prática. Primeiramente, através da leitura dos projetos pode-se avaliar o cumprimento dos pré-requisitos expostos no edital. Na segunda etapa de seleção, observou-se no candidato entrevistado, cujo trabalho fora selecionado na primeira etapa, sua capacidade de reflexão, interação e diálogo, além de sua experiência profissional, enfocando o uso das mídias e novas tecnologias em sala. A última fase consistia em uma aula prática, englobando as mídias e novas tecnologias, com duração de trinta minutos. Durante a avaliação dessa etapa foram considerados os seguintes critérios:

- Domínio do tema explanado.
- Domínio e utilização das mídias e novas tecnologias como recursos didáticos.
- Estrutura coerente do plano de aula.
- Execução do plano de aula.
- Clareza e desenvoltura durante a exposição.
- Cumprimento do tempo de aula.

Ao final das três etapas apenas quarenta e seis profissionais foram contemplados, de um total de sessenta e cinco inscritos. A princípio, a participação dos educadores da Rede Municipal de Niterói frustrou a equipe gestora do concurso, pois o número de participantes não atingiu as expectativas. Posteriormente, tal fato foi avaliado como concernente ao contexto, uma vez que a velocidade com que se processam as mudanças no seio das escolas se dá lentamente e nessa Rede a conjuntura não seria diferente, apesar dos muitos esforços impetrados pelas diversas gestões ao longo do tempo. Ainda assim, considerou-se todo o percurso bastante rico, tanto em troca de informações quanto em constatação de algumas realidades que desencadearam outras ações como acompanhamentos mais pontuais às unidades escolares, cursos com enfoque interdisciplinar, entre outras. De modo geral, os educadores diretamente envolvidos no processo, os que atuam nas escolas e os que se encontram na sede da FME, puderam ampliar sua percepção em relação à abrangência das mídias no âmbito pedagógico.

Ainda durante a última etapa do concurso, deparamo-nos com aulas práticas utilizando as tecnologias apenas como recursos para tornarem a exposição visualmente mais atraente, ou seja, apresentando metodologias meramente instrucionais, focadas em práticas de treinamento e reprodução. Dado este fato, a equipe gestora percebeu a necessidade premente de investir cada vez mais em formações que preparem o professor para atuar com mídias e novas tecnologias de forma inovadora. Neste momento, outro curso, destinado aos docentes, foi inserido no contexto de formações da rede municipal de Educação de Niterói: *Mídias e novas tecnologias para uma educação em rede*. Nesta formação, oitenta profissionais (universo pequeno diante da Rede em sua totalidade) tiveram a possibilidade de estudar sobre as teorias que embasam o uso das mídias na educação, assim como conceitos de software livre e WEB 2.0, que, em poucas palavras, enfocam a produção de conteúdos qualitativos e seu compartilhamento em rede.

Ao término dessa etapa muitos professores passaram a utilizar as novas tecnologias e, melhor, abandonaram uma prática de pré-moldada e de reprodução ao assumirem um papel inovador diante do processo ensino aprendizagem: o de mediador de conhecimentos.

Não há dúvidas de que a aplicação de recursos financeiros em equipamentos, softwares e conectividade é inelutável, porém o investimento na formação dos docentes traduz-se como o elemento chave para uma atualização do trabalho pedagógico, referente não apenas ao uso dos novos recursos tecnológicos disponibilizados, mas, principalmente, às concepções que norteiam as metodologias adotadas. A capacidade de transformar indivíduos robotizados em cidadão autônomos, produtores de conhecimentos e atuantes na sociedade encontra-se, fundamentalmente, na opção metodológica de uma rede de ensino, o que, conseqüentemente, é levado até seus professores. Portanto, caso essa ação seja, por algum motivo, negligenciada pela gestão educacional de qualquer rede de ensino, a escola estará seriamente ameaçada de caminhar ao largo, em sentido oposto ao da própria história.

Referências Bibliográficas:

1. CASTELLS, Manuel. Sociedade em rede. São Paulo, Paz e Terra, 2000.
2. DEMO, Pedro. Formação Permanente e Tecnologias Educacionais. Vozes, Petrópolis, 2006.
3. TOFFLER, Alvin. *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro, Record, 1980 (7a ed.)

A Reorientação da Aprendizagem

*Autoras: Cristina Campos, Deyse Fontenelle, Carla Cristina Martins, e Marcela Medina
Fundação Municipal de Educação de Niterói*

Contexto

A Rede Municipal de Ensino de Niterói tem como atribuição entre as mais importantes assegurar a aprendizagem de qualidade, aquela que confere ao aluno as ferramentas para o desenvolvimento de sua autonomia e o instrumentaliza para a calibragem de seu senso crítico.

Dessa forma, sua preocupação fundamental é o investimento num trabalho de cidadania: porque contribui com a formação do cidadão enquanto assume ações direcionadas para a construção de uma consciência cidadã – quando o sujeito aluno se reconhece como membro de uma coletividade, cujos posicionamentos e atitudes terão influência em sua vida prática e sobre seu grupo.

A reflexão sobre a eficácia do papel cidadão assumido pela Rede se faz necessária ao analisarmos os dados correspondentes aos indicadores de aprendizagem do ano de 2009. Sabemos que o trabalho da educação é realizado em longo prazo, dependendo o seu desenvolvimento de acompanhamento permanente e atento, entendendo que a parceria aluno/professor/FME consiste em movimento de autoavaliação progressivo e permanente e de uma atuação voltada para o desenvolvimento de potencialidades, competências e habilidades.

Por isso, o panorama apresentado pelo IDEB 2009, que aponta média no 4º Ciclo inferior às metas consideradas satisfatórias, e pelo rendimento dos professores de 3º e 4º Ciclos da Rede nesse mesmo ano, que indica um grande quantitativo de alunos com conceitos D e E, sugere o questionamento sobre nosso fazer pedagógico. Além disso, devemos considerar os dados referentes ao 1º trimestre de 2010 em Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo essas informações, num universo de 4.649 alunos no 3º e 4º Ciclos, 1.330 apresentaram conceito D ou E em Língua Portuguesa – o que corresponde aproximadamente a um percentual de 28,60% -, enquanto 1.795 alunos apresentaram esses conceitos em Matemática –

perfazendo um percentual aproximado de 38,61%. Considerando, ainda, os percentuais de Geografia, Ciências e História – 25,89%, 25,32% e 24,63%, respectivamente – podemos ser levados a alguns questionamentos.

O que esperamos conseguir de nossos alunos? Que dados conceituais e procedimentais estão envolvidos no universo referencial maior que denominamos cidadania e, principalmente, o que está falhando e precisa ser revisto na direção desses dados? Ainda: o que devemos pensar e como devemos agir para dinamizar as relações fundamentais que se estabelecem entre o professor e o aluno, no espaço da escola, a fim de promover melhora significativa no processo ensino/aprendizagem?

A postura reflexiva possibilita alguns encaminhamentos. Em primeiro lugar, a consideração dos fundamentos de leitura e escrita e das operações matemáticas como conhecimentos de suporte ao desenvolvimento das habilidades cidadãos previstas nos RECEF da Rede Municipal de Educação de Niterói. Nesse caso, torna-se urgente destacar o alto índice de conceitos D e E nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no ano de 2009.

Em seguida, cabe considerar os resultados do IDEB para além do sentido frio da estatística – não como indicador de um possível fracasso mas, como sinal de que talvez seja o momento de definir objetivos, implementar ações de acompanhamento pedagógico voltadas para o cotidiano dos alunos, clarificar conteúdos procedimentais básicos, bem como definir e sistematizar parâmetros de avaliação. Evidentemente, tal movimento só será possível se pensado em termos de integração entre a Coordenação de 3º e 4º Ciclos, Superintendência de Ensino e o corpo docente desta Rede.

Finalmente, a consideração dos documentos que sinalizam o rendimento dos professores de 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental sugere um espaço de fala para o docente. Não se trata apenas de problemas de proficiência no uso da língua materna e de precariedade no raciocínio ló-

gico e na identificação e resolução de problemas. Entende-se que existe defasagem geral relativa aos conhecimentos e competências que a escola considera importantes para a formação do aluno cidadão. Dessa forma, é imprescindível ao acompanhamento pedagógico a autoavaliação do professor, além de sua apreciação sobre a realidade vivenciada por ele e seus alunos na sala de aula.

Como principal interessado no desenvolvimento positivo de seu trabalho, o professor tem condições de contribuir de maneira indispensável à definição de objetivos gerais relativos à melhora na aprendizagem do corpo discente desta Rede. Além disso, possui a visão micro que, associada ao macro da realidade da Coordenação de 3º e 4º Ciclos, pode estabelecer objetivos e compor parâmetros de avaliação que correspondam, a partir do perfil de nosso público, ao demandado pelo dinamismo das transformações do mundo contemporâneo e redundem em melhora efetiva nos índices de ensino/aprendizagem.

Amparada em tais contextos relativos à aprendizagem do aluno, ao trabalho do professor e à parceria entre docentes e Coordenação de 3º e 4º Ciclos, a referida Coordenação reconhece a oportunidade de propor um projeto que promova a integração desses três elementos. Suas ações teriam como preocupação fundamental oferecer suporte a aluno e professor através de um programa de acompanhamento escolar executado como reorientação da aprendizagem.

Alunos com dificuldades de aprendizagem usufruiriam acompanhamento específico em Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e História, enquanto os professores regentes nessas disciplinas seriam assistidos por docente responsável pelo acompanhamento dos alunos indicados ao projeto. O contato travado entre esses profissionais (regente da turma/disciplina e professor responsável pela coordenação do acompanhamento na escola) proporcionaria uma visão realista dos problemas vivenciados pelos alunos, possibilitando acompanhamento de reforço condizente com o perfil da escola e da comunidade

em que a U. E. está inserida. Ao mesmo tempo, o professor regente teria condições de sinalizar e investir nos progressos dos alunos acompanhados pelo projeto, participando de um processo cujo resultado a curto prazo seria a melhora no rendimento.

A longo prazo, teríamos um alunado melhor preparado para corresponder às demandas de sua comunidade e da vida em sociedade, uma vez que suas potencialidades seriam trabalhadas segundo objetivos sintonizados com a sua realidade prática, enquanto seus conhecimentos seriam aferidos progressivamente, com vistas ao ajuste de quaisquer desvios de percurso, detectados a tempo de serem superados.

OBJETIVOS

- Realizar o acompanhamento da aprendizagem de alunos com dificuldades em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

- Oferecer reforço escolar nas disciplinas referidas.

- Melhorar os índices de aprendizagem.

- Atuar sobre a formação de hábitos de estudo a partir de conteúdos procedimentais.

- Reunir em banco de dados sugestões, críticas e relatos dos professores acerca do processo ensino/aprendizagem.

JUSTIFICATIVA –

O projeto de Reorientação da Aprendizagem se faz necessário no panorama atual da Rede Municipal de Educação de Niterói em decorrência de alguns fatores que levam à reflexão sobre o sentido implicado no termo reorientação. São eles: nossos alunos não têm atingido níveis satisfatórios nas avaliações, sejam elas externas (IDEB) ou internas (conceitos D e E e retenção no fim do 3º e do 4º ciclos); nossos professores não se sentem contemplados com condições favoráveis em seu fazer pedagógico,

ao mesmo tempo em que se veem desconsiderados como elemento fundamental no processo de construção do conhecimento quando confrontados com índices resultantes de avaliações externas; corpo docente e Coordenação por vezes não desenvolvem trabalho integrado, indo contra o pressuposto conceitual de rede; segundo os docentes, os alunos têm uma enorme defasagem de conteúdos básicos, muitos inclusive sendo mal alfabetizados, sem hábitos de estudo e apresentando deficiências na leitura.

Sendo assim, reorientar a aprendizagem incidiria sobre o movimento realizado na direção dos objetivos de aprendizagem. Significaria oferecer suporte em forma de reorientação de estudo e aprendizagem escolar no contraturno, no espaço da escola, como forma de acompanhamento direto da construção de conhecimento do aluno. Porém, significaria também envolver efetivamente o professor no processo, indo até ele, ouvindo o que ele tem a dizer, tomando notas e planejando ações com base em sua fala. É da sala de aula que o aluno sai – ou é tirado – para buscar o reforço. É nesse espaço, portanto, que devemos buscar informações, diagnósticos e parcerias.

Os conceitos D e E sinalizam um insucesso inicial. Existem dificuldades em formar um sujeito competente para o que o mundo lhe exige. No entanto, não podemos perder de vista o fato de que o professor que reprova o faz por uma série de fatores que precisam ser considerados antes de se traçarem diagnósticos e linhas de ação. É possível que nossos objetivos estejam pouco adequados ou menos realistas do que deveriam. Todavia, as demandas da vida prática exigem uma atitude que ultrapasse o espaço específico de uma comunidade ou o perfil particular de uma escola.

O grande desafio é integrar as necessidades e possibilidades de uma determinada escola, inserida numa comunidade específica, às habilidades que serão cobradas de nossos alunos para além de seus muros. Um caminho

possível seria o estabelecimento de uma postura de diálogo entre Coordenação, Superintendência, FME e corpo docente no sentido de realizar parcerias no acompanhamento da aprendizagem. Isto seria um começo. Um projeto que atuasse visando ao desenvolvimento do aluno e à parceria com o professor teria condições de melhorar os índices de aprendizagem. O passo a passo com os alunos, estendendo o período de contato com os conteúdos conceituais, desenvolvendo conteúdos procedimentais e investindo em objetivos redefinidos a partir de contato direto com os professores, estabelece situação favorável a se encarar a aprendizagem como consequência (e culminância) de um processo. Trata-se de conferir coerência ao discurso de uma Rede que se quer cidadã – é o discurso incorporado à prática.

PÚBLICO ALVO

- Alunos de 3º e 4º Ciclos, da Rede Municipal de Educação, com dificuldades de aprendizagem.

METODOLOGIA

1- Entrega de *release* do projeto de reforço escolar à direção das escolas, junto com carta explicativa da dinâmica de diagnóstico das turmas com a partir de 25% em conceitos D e E, realizado pelo professor regente mediante aumento temporário de carga horária proporcionalmente a seu número de turmas/alunos com problemas na aprendizagem. Responsáveis: Coordenação de 3º e 4º Ciclos.

2- Encaminhamento às escolas de documento de sondagem de espaços disponíveis para a realização do reforço e de professores interessados em dupla regência para composição de coordenação de

Equipe de Referência para reforço escolar. Responsáveis: Coordenação de 3º e 4º Ciclos.

3- Definição de núcleo para reforço escolar entre as escolas de 3º e 4º Ciclos por critérios de proximidade e quantitativo de alunos com rendimento D e E. Responsáveis: Coordenação de 3º e 4º Ciclos.

4- Encaminhamento do documento de sondagem dos espaços, mencionado na ação 2, à Coordenação de 3º e 4º Ciclos. Responsáveis: EAP das escolas.

5- Seleção de professores em sistema de dupla regência para composição de coordenações de equipes para o reforço escolar, contemplando-se a ordem de 1(um) professor por disciplina/núcleo. Responsáveis: coordenadores de cada disciplina.

6- Definição dos espaços disponíveis nas escolas para realização do reforço escolar. Responsáveis: Coordenação de 3º e 4º Ciclos.

7- Seleção de professores – dupla regência, contratados, estagiários – para atuarem diretamente como regentes nas turmas de reforço das cinco disciplinas contempladas. Responsáveis: coordenadores das disciplinas.

8- Reuniões entre Coordenação de 3º e 4º Ciclos, coordenadores de núcleo e equipes de referência do reforço escolar para definição de horários, planejamento e estratégias para as aulas de reforço, bem como distribuição dos professores selecionados na ação 7 entre núcleos e escolas.

9- Apresentação dos coordenadores de núcleo e das equipes de referência às escolas. Responsáveis: Coordenação de 3º e 4º Ciclos.

10- Encaminhamento dos alunos com problemas de aprendizagem ao reforço escolar. Responsáveis: professores regentes, sob supervisão dos coordenadores de núcleo.

11- Realização de aulas de reforço nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia, distribuídas pelos 5 dias letivos semanais, em carga horária a ser definida pela Coordenação de disciplinas do 3º e 4º Ciclos. Responsáveis: equipe de referência do reforço escolar.

A escola foi feita para não funcionar?

Um problema estrutural: a Formação do Professor^[1]

Eis as conclusões do relatório final elaborado pela Fundação Carlos Chagas para a Fundação Victor Civita, área de Estudos e Pesquisas. O título do trabalho é FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: INSTITUIÇÕES FORMADORAS E SEUS CURRÍCULOS. A coordenação do trabalho, apresentado em 2008, é de Bernadete Gatti e Marina Nunes.

1. Quanto aos currículos e ementas analisados

A análise apresentada neste relatório focalizou currículos e ementas de cursos presenciais de licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Biologia, que respondem pela formação inicial de professores do 6º ao 9º(ou 5º-8º) ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Realizou-se um mapeamento de propostas curriculares de 94 cursos, sendo 32 de Letras, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas, levando em conta os diversos tipos de instituições de Ensino Superior que os oferecem em todas as regiões do país e sua dependência administrativa.

Pela análise das grades curriculares e ementas é possível apresentar sinteticamente alguns aspectos que se destacaram:

Há grande dissonância entre os Projetos Pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, parecendo que aqueles são documentos que não pervazam a realização dos cursos.

Raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos.

A questão das Práticas, exigidas pelas diretrizes curriculares, mostra-se problemática pois, às vezes se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, às vezes aparecem em separado mas, com ementas muito vagas.

Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos da docência).

Um grupo considerável de matrizes apresenta disciplinas pouco específicas quanto a seus nomes e ementas bastante vagas, encontrando-se também, redundâncias de conteúdos em disciplinas distintas.

Saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes.

Aparecem nos currículos muitas horas dedicadas a Atividades Complementares, ou Seminários, ou Atividades Culturais, etc, que ficam sem nenhuma especificação quanto a que se referem, se são atividades acompanhadas por docentes, seus objetivos, etc.

Os cursos de licenciatura em Letras e em Ciências Biológicas têm uma distribuição semelhante de disciplinas segundo as categorias utilizadas para Relatório Final: Estudo dos cursos de licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas mapear as grades curriculares: mais da metade delas refere-se aos “Conhecimentos específicos da área”. As matérias diretamente ligadas à formação específica para a docência registram, nos dois casos, percentual em torno de 10%.

Os cursos de licenciatura em Matemática se diferenciam por apresentarem um maior equilíbrio entre as disciplinas relativas aos “Conhecimentos específicos da área” e aos “Conhecimentos específicos para a docência”.

Considerando apenas a categoria “Conhecimentos específicos para a docência”, vê-se algumas diferenças in-

interessantes entre os cursos: Ciências Biológicas destaca-se pela ênfase maior nas “Didáticas, metodologias e práticas de ensino”; Matemática apresenta maior peso para os “Conteúdos dirigidos à escola básica”; e Letras tem uma distribuição mais igualmente distribuída entre essas duas subcategorias.

As disciplinas da categoria “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais” registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas. Quando se desagrega esta categoria, nota-se que a maior parte das matérias aloca-se em “Estrutura e funcionamento do ensino”, ficando aspectos ligados a “Currículo”, a “Gestão Escolar” e o “Ofício docente” com percentuais irrisórios.

Irrisória também é a participação das disciplinas referentes às modalidades de ensino (Educação especial e EJA) no conjunto das disciplinas oferecidas, com 1,2% nos cursos de Letras e com menos de 1% em Matemática e Ciências Biológicas. Uma parte dessas licenciaturas promove especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduação.

Voltamos a reafirmar o que já está colocado nesse texto anteriormente, lembrando “o lugar secundário ocupado pela formação de professores” no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado.

Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de “prestígio acadêmico”. Relatório Final: Estudo dos cursos de licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas

2. Quanto aos concursos públicos analisados

Os concursos para seleção dos professores de Ensino Fundamental das redes públicas de educação são centrados, majoritariamente, em questões objetivas que cobram, conhecimento sobretudo ligado à legislação e ao

conteúdo específico do ensino básico. Alguns padrões se repetem nos concursos para professores do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências:

- poucas questões dos concursos referem-se a fundamentos da educação e, sobre a prática docente, são praticamente ausentes;

- os itens são na sua maioria relativos a conteúdos teóricos e limitam-se a uma verificação formal de um dado conteúdo previamente solicitado, sem procurar articulá-lo com aspectos relevantes para a educação, a escola ou a sala de aula;

- são poucas as questões relativas à didática específica ou metodologias de ensino que aparecem nos concursos, e assim, não interferem em seus resultados. Ao contrário do que se espera a partir dessas temáticas, a imensa maioria dos itens a ela relativos tem um enfoque apenas teórico, ou seja, a relação teoria prática não se acha contemplada;

- os concursos para professores de Língua Portuguesa cobram principalmente conteúdos básicos de gramática, leitura e interpretação de texto enquanto linguística e análise literária estão presentes em menor escala. A verificação do domínio da literatura é o ponto mais frágil das provas de seleção de professores de Português para o Ensino Fundamental;

- a análise das provas dos concursos para professores de Matemática indica que principalmente os conteúdos básicos de álgebra e geometria são verificados no momento da seleção destes;

- a investigação realizada nas provas específicas para professores de Ciências revelou a prevalência de questões de Biologia, sobre as de Física e Química; em todas as provas analisadas a primeira disciplina é contemplada com, pelo menos mais da metade dos itens; dentro da área de Biologia os tópicos mais frequentes são meio ambiente e ecologia, sendo que Fisiologia, Biologia Celular e Genética também são temas frequentes em todas as provas. A composição das questões da prova revela a expectativa de que o professor de Ciências, ao ensinar o corpo humano, as-

suma a responsabilidade de trabalhar temas transversais importantes como saúde e sexualidade.

Com relação às bibliografias indicadas:

- as referências bibliográficas mais freqüentes para o núcleo básico das provas foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire;

- os Parâmetros Curriculares Nacionais, são citados com bastante frequência, tanto no núcleo comum como nas partes específicas dos concursos das três licenciaturas investigadas, evidenciando que permanecem como documentos de referência para a educação brasileira; a análise da bibliografia para conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Biologia aponta predomínio de obras com conteúdos dirigidos à escola básica frente as de conteúdos específicos da área que não chegam a 30% das indicações;

- a bibliografia para os concursos na área de Letras é em geral atualizada e contempla autores que são referência na área, mas, em termos quantitativos, observa-se o predomínio de livros instrumentais, como gramáticas e dicionários, sobre a indicação de obras que versem sobre literatura, bem como de outras que propõem maior reflexão sobre a língua; nos concursos da área de Matemática e Biologia evidenciam-se a força dos livros didáticos como referência bibliográfica para os professores de Ensino Fundamental. Livros didáticos abordam o conteúdo no nível de profundidade exigido de alunos do Ensino Fundamental ou Médio, ou seja, mais restrito e simplificado face ao que se espera que um professor da área domine.

Uma das questões mais graves: Eleição para Diretor, Nomeação Política ou Estruturação de Carreira

Claudio Mendonça

Esta é uma das questões de maior relevo dentro do contexto da gestão escolar. Como conseguir líderes capa-

zes de articular as equipes da escola de forma a criar um grupo coeso, motivado e com altas expectativas em relação aos alunos. O papel da equipe de direção como responsável pelo sucesso do projeto da escola é tema recorrente na literatura especializada.

O papel do diretor

Como um maestro, o líder da equipe concilia o trabalho pedagógico com o administrativo[2]

É possível fazer uma comparação entre o trabalho de um maestro e o de um diretor de escola. Ambos são líderes e regem uma equipe. O primeiro segue a partitura e é responsável pelo andamento e pela dinâmica da música. O segundo administra leis e normas e cuida da dinâmica escolar. Os dois servem ao público, mas a platéia do “regente-diretor” não se restringe a bater palmas ou vaiar. Ela é formada por uma comunidade que participa da cena educacional.

Mais do que um administrador que cuida de orçamentos, calendários, vagas e materiais, quem dirige a escola precisa ser um educador. E isso significa estar ligado ao cotidiano da sala de aula, conhecer alunos, professores e pais. Só assim ele se torna um líder, e não apenas alguém com autoridade burocrática. Para Antônio Carlos Gomes da Costa, pedagogo e consultor, há três perfis básicos nessa função:

O administrador escolar - mantém a escola dentro das normas do sistema educacional, segue portarias e instruções, é exigente no cumprimento de prazos;

O pedagógico - valoriza a qualidade do ensino, o projeto pedagógico, a supervisão e a orientação pedagógica e cria oportunidades de capacitação docente;

O sociocomunitário - *preocupa-se com a gestão democrática e com a participação da comunidade, está sempre rodeado de pais, alunos e lideranças do bairro, abre a escola nos finais de semana e permite trânsito livre em sua sala.*

Como é muito difícil ter todas essas características, o importante é saber equilibrá-las, com colaboradores que tenham talentos complementares. Delegar e liderar devem ser as palavras de ordem. E mais: o bom diretor indica caminhos, é sensível às necessidades da comunidade, desenvolve talentos, facilita o trabalho da equipe e, é claro, resolve problemas.

Parece unânime a necessidade de se investir em formação continuada das equipes de direção, afinal o professor não tem necessariamente, vocação, conhecimentos ou experiência em administração de pessoas, de processos administrativos, financeiros e pedagógicos e até mesmo de um restaurante, que é o refeitório da escola. A Fundação Leman, por exemplo, desenvolve cursos de gestão escolar, majoritariamente nas escolas de São Paulo e a reforma educacional de Nova York tem como um de seus alicerces o investimento na formação do gestor da escola pública.

Como resposta da Secretaria de Educação de Nova York ao aumento de aposentadorias de diretores, assim como à falta de diretores para assumir as escolas mais problemáticas, a Academia de Liderança tem formado 60 novos diretores por ano a um custo de 200 mil dólares ano/diretor formado. “No longo prazo não é tão caro, já que estamos formando o topo de nossa lideran-

ça. Mas na administração pública é um custo muito alto. Por isso continuamos a buscar apoio do setor privado, pois trata-se de uma causa que desperta o interesse de empresas que querem investir em educação”, comenta Eric Nadelstern.

Na Reforma de Nova York, a Academia de Liderança se tornou uma estratégia importante para recrutar novos diretores entre professores com pouca experiência de gestão, para que rapidamente pudessem assumir cargos em novas escolas, nos bairros mais carentes.

O mais importante programa da Academia de Liderança é o Aspiring Principals Program, direcionado a educadores sem formação em administração que desejam se tornar diretores nas escolas mais carentes e problemáticas da rede. O programa intensivo de formação cobre grandes áreas, como avaliação, currículo, relações institucionais, trabalho cooperativo e orientações práticas sobre como dar e receber feedback, conduzir reuniões eficazes, administrar recursos financeiros e humanos, supervisionar e orientar professores.

A Academia também oferece serviços de apoio a diretores novatos e uma formação intensiva específica para novos diretores das pequenas escolas temáticas, criadas a partir do modelo da Fundação Gates e da ONG New Visions.

Em 2008, os serviços de tutoria foram ampliados para incluir tutoria individual, retiros de formação intensiva para equipes escolares, tutoria in loco ao lado de outros diretores e sessões de observação da prática.[\[3\]](#)

(Em A Reforma Educacional de Nova York. Possibilidades para o Brasil. Instituto Itaú. Norman Gall e Patrícia Mota Guedes, 2009)

Nesse sentido Niterói fez a sua parte.

Educação de Niterói qualifica professores com curso de extensão[4]

Tamanho da fonte: [A-](#) [A+](#) Por: *Livia Neder*

16/08/2011

Quarenta e cinco diretores da rede municipal de ensino começam a participar de gestão escolar financiada através de um convênio realizado entre Fundação Getúlio Vargas e FME

Quarenta e cinco diretores da rede de ensino de Niterói tiveram na segunda-feira o primeiro dia de aula no curso de extensão em gestão escolar, promovido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio, e financiado através de um convênio com a Fundação Municipal de Educação (FME).

O objetivo da formação continuada é preparar os responsáveis pelas escolas municipais para questões administrativas e melhoria da qualidade de ensino, com base em indicadores educacionais.

A coordenadora de gestão escolar da FME, Geórgia Oliveira destaca a importância do curso no sentido de aliar o papel pedagógico ao burocrático. Ela explica que existem muitos cursos voltados para professores e poucos para os administradores das escolas.

“Por conta do excesso de trabalho administrativo, muitos diretores acabam se afastando do papel pedagógico pela falta de preparo. Os administradores de escolas precisam estar preparados para a burocracia do cargo, assim como para a relação com as famílias e os professores. O fazer na educação não pode ser apenas intuitivo”, disse.

A diretora do Colégio Municipal Jacinta Medela, no Fonseca, Myrna Campos, está empolgada com o curso.

“Fazer um curso de extensão na FGV, sem custos, e no horário de trabalho é uma oportunidade de formação única”, comentou a diretora.

A extensão em gestão escolar tem duração de 208 horas e vai até março do ano que vem. A intenção da FME é oferecer o curso para todos os diretores da rede, que, ao todo, conta com 140 profissionais, entre diretores gerais e adjuntos. O investimento no contrato com a FGV foi de R\$1,47 milhão. Além do curso, os recursos foram destinados para outros dois projetos em andamento.

“Estamos desenvolvendo os projetos de reestruturação e planejamento estratégico da FME. Com o início desse curso de extensão, feito especialmente para a rede municipal de Niterói, vamos entrar agora na escola”, explicou o consultor da FGV, Felipe Bittencourt.

O FLUMINENSE

Tendo como pacífico que a melhor gestão importa em melhor educação e, que investir na formação dos gestores traz bom resultado, resta um tema nada consensual. Como selecionar os diretores de escola. A questão é estratégica, com abordagem bastante diversificada e de maior complexidade.

Existem basicamente quatro tipos de provimento do cargo de diretor: a livre nomeação por parte do agente político é, sem dúvida, o mais criticado pelas inúmeras distorções e episódios da história recente da educação brasileira. Uma vez ouvi um depoimento de um Secretário Municipal de uma cidade da Baixada Fluminense, muito conhecido, onde os vereadores indicavam os funcionários de escalão inferior de cada unidade e, por isso mesmo, não aprovavam a lei que permitia a realização do concur-

so público. As Coordenadorias Regionais de Educação do Estado também foram por muitos anos objeto de indicação dos Deputados Estaduais.

Hoje em dia, ao que parece, a prática foi abolida. Não há que se questionar a legitimidade dessas nomeações afinal se o político pode nomear sua equipe para a implementação de programas e, não é comum termos eleições para diretores de hospital ou de outras repartições públicas, a matéria é legal e constitucional. São cargos de livre nomeação e exoneração. Claro que nesses casos nomear incapazes, profissionais sem formação acadêmica e experiência profissional é desastroso em qualquer hipótese.

O que nos leva a crer que a nomeação política não é necessariamente ruim, mas sim, a intenção do político que faz a nomeação. O processo de eleição de diretores de escola tem diversas vantagens e algumas desvantagens, a meu ver. Primeiro, por instituir o princípio da impessoalidade, permitindo a qualquer professor disputar o cargo.

No Ceará, durante a gestão do Secretário Antenor Napolini durante a segunda metade dos anos 90, foi baixado um ato que permitia a qualquer do povo disputar o cargo de diretor de escola desde que tivesse formação e experiência profissional.

Tive chance de receber relatos de eleição de diretores de escola da rede estadual, onde o número de passeios aumentou vertiginosamente durante a eleição (com a verba escolar descentralizada), havia o pagamento de “ boca de urna” por R\$ 10,00 e promessas absurdas como a liberação da minissaia no uniforme escolar.

Esses fatos por mais insólitos que sejam, não são a meu ver, justificativa para defender que a eleição para diretor é um equívoco, até porque esse tipo de distorção acontece no mundo eleitoral e ninguém pensa em eliminar o voto.

O que traz preocupação é o sério risco de a corporação aprisionar a escola e ainda, o titular do cargo se sentir inafastável, ou isento de responsabilização, eis que está no cumprimento de um “mandato”. Como o voto dos professores costuma ter peso bem maior do que o dos alunos e além disso, eles têm nível de articulação e liderança, acaba que o diretor é eleito majoritariamente pelo voto de seus colegas. E, é esse cargo que tem responsabilidade por exigir a frequência, evitar desvios de conduta e cobrar desempenho.

É de se pensar se os dois movimentos não se mostram incompatíveis. No estado de São Paulo o sistema é o da carreira. Faz-se concurso público para diretor de escola, o que torna o cargo ainda mais estável e, portanto, de responsabilização ainda mais difícil. Não há nada mais raro neste país do que um afastamento definitivo de servidor público por incompetência.

Além disso, o concurso público dificilmente irá aferir capacidades como liderança, mediação de conflitos, fluência verbal, entre outras. Parece que todos os modelos apresentam seus defeitos e a essência do problema está, a meu ver, muito mais na possibilidade de responsabilizar a gestão desengajada, incompetente, à mercê de acordos políticos e pressões corporativas de toda ordem.

Quando estive à frente da Secretaria de Educação do Estado utilizamos o seguinte modelo: os interessados em concorrer ao cargo de diretor fizeram um curso especial preparado pela Secretaria, chamado **Programa de Capacitação de Gestores**. Lá, eles aprenderam a elaborar um **Plano de Gestão** a ser apresentado à comunidade escolar, que escolheu a melhor proposta através de consulta popular.

Eis o passo a passo:

1. Todos os professores interessados em concorrer à função de diretor de sua escola irão se inscrever através de requerimento em sua respectiva Coordenadoria Regional.

2. Depois, os candidatos terão de participar do Programa de Capacitação para Gestores, com duração de 16 horas/aula, onde aprenderão a construir o seu Plano de Gestão, contendo suas propostas de como administrar melhor a escola.

3. Uma cópia do plano será entregue à Secretaria de Estado de Educação.

4. Daí, cada um precisará apresentar e defender as suas idéias para as pessoas da sua escola.

5. A Consulta Popular terá duração de uma semana. Podem votar professores (efetivos e com contrato temporário), servidores de apoio administrativo (inclusive os prestadores de serviço), animadores culturais e alunos a partir da quinta série(sesto ano) ou maiores de 12 anos. O pai, a mãe ou o responsável legal pelos estudantes menores de 12 anos e de portadores de necessidades especiais também têm direito a voto.

Atenção: os pais podem votar apenas uma vez, independente do número de filhos matriculados naquela escola.

6. Cada unidade pode indicar o nome de até três candidatos mais votados para a Secretaria de Estado de Educação, que irá designar aquele que desempenhará as funções de diretor, levando em conta o melhor Plano de Gestão apresentado.

7. Após assumirem o cargo, os diretores e os diretores adjuntos participarão do Curso de Capacitação de Gestores, formação em serviço, elaborado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. Dividido em nove módulos, o curso tem duração de 80 horas/aula presenciais e outras 210 horas/aula não presenciais.

Foram processos eleitorais em 1.872 escolas e a escolha da comunidade resultou em mais de 90% das nomeações.

O assunto, creio eu, mereceria um debate mais aprofundado, inclusive no que diz respeito às atribuições.

Se a atividade deveria ser distribuída em um modelo não especializado, com diretor e diretor adjunto ou em um sistema mais especificado com as responsabilidades administrativas, pedagógicas e de integração divididas por responsáveis pelo setor.

O que mais preocupa é, ter recebido relatos estarrecedores de equipes coordenadoras de projetos no sentido de, haver diretores que simplesmente faziam corpo mole para que o projeto de Educação Integral simplesmente não acontecesse, ou mesmo relutando ou criando falsos obstáculos para a implementação dos programas de reforço escolar. Atitudes gravíssimas e muitas vezes difíceis de provar e de, conseqüentemente responsabilizar, onde se encobre uma motivação de natureza política, partidária ou ideológica e que vitimiza o estudante.

Participação da Família

Claudio Mendonça

Pesquisa realizada pelo IBOPE em novembro de 2006 com pais e responsáveis por alunos, que estudam em escolas públicas municipais ou estaduais do Rio de Janeiro, revelou informações bastante interessantes a seguir:

- 81% dos consultados concordam com a realização de provas de avaliação externa das escolas como o Prova Brasil;
- 71% não tiveram qualquer informação sobre o desempenho das mesmas;
- 96% dos pais demonstraram interesse em receber estas informações;

- 96% defendem que haja avaliação de desempenho dos professores;
- 68% acham que os professores deveriam ganhar de acordo com o mérito ou a qualidade de seu desempenho;
- 72% acham que os diretores deveriam poder demitir os professores que não tivessem desempenho de acordo com as exigências da escola.

Baseados nestas e em outras informações, idealizamos um seminário com especialistas no assunto para debater a relação da família / escola, onde a primeira encontra-se esquecida precisando seu papel ser valorizado devido à importância estratégica que tem, principalmente, na educação infanto juvenil.

Pesquisa realizada pelo MEC aponta uma relação clara entre o nível socioeconômico dos pais e a capacidade deles de acompanhar a vida escolar dos filhos. A tão propalada integração da escola com a comunidade precisa ir muito além do mutirão de pais para pintar a escola.

Acompanhar as notas, os trabalhos, o currículo e o dever de casa parece ser tarefa por demais complexa para a grande maioria dos pais das escolas públicas. Isso acontece porque 66% deles não completaram o Ensino Fundamental e 73% ganham até três salários mínimos.

Por outro lado, nem sempre a cobrança mais ativa de pais preocupados com o futuro de seus filhos é bem recebida por diretores e professores. Esse é um problema que poderá ser enfrentado com, a divulgação de informações sobre a qualidade da educação oferecida em cada escola e pela organização desse setor de nossa sociedade.

Estudos realizados pela Universidade de Lyon II, na

França, apontam alguns comportamentos familiares que tendem a trazer bons resultados na vida escolar das crianças, independentemente de classe social. As famílias pesquisadas possuem pais ou responsáveis que estimulam as crianças a lerem e escreverem histórias e que perguntam, frequentemente, sobre o que elas estão estudando.

Mesmo que não compreendam tudo o que os filhos fazem na escola, não demonstram vergonha de se sentirem inferiores e os escutam, prestam atenção no que eles estão aprendendo e demonstram grande interesse pelas atividades escolares de seus filhos.

Esses pais evitam transmitir frustrações e experiências dolorosas que podem ter acontecido na época em que frequentavam a escola, além de, existir uma relação familiar afetiva com alguém que valoriza o conhecimento para a solução de problemas do dia a dia.

O sucesso escolar depende de uma série de ações dos pais e responsáveis, que devem trabalhar e lutar a favor da educação em todos os sentidos: o ingresso, o regresso, a permanência e o sucesso.

Outro ótimo exemplo é, ajudar as crianças na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, quando elas passam por momentos difíceis no momento de mudar de escola.

Os estudantes passam de um ambiente mais familiar para entrar em outro maior e mais competitivo, e para ajudá-los a enfrentar estas mudanças existem algumas sugestões, como organizar uma visita à escola antes do primeiro dia de aula.

Existem também excelentes ferramentas para ajudar as crianças e os jovens a melhorar o desempenho na leitura e na Língua Portuguesa: o dicionário e as palavras cruzadas. Ler com o dicionário ao lado é uma ótima forma de melhorar o vocabulário, fixando e entendendo os

diversos significados de cada palavra. Afinal, interpretar o texto é entender e correlacionar os sentidos das palavras existentes no mesmo. Essas e outras ações podem ser adotadas pelos pais e responsáveis.

O desafio da matrícula e da composição das turmas de alunos

Eliane Cazeiro

Fundação Municipal de Educação de Niterói

A matrícula informatizada de Niterói é definida por Portaria da Presidência da Fundação Municipal de Educação e possibilita acompanhar o processo de atendimento nas escolas, monitorar remanejamentos e criação de novas vagas para atender à demanda na cidade. A renovação para alunos da rede é automática criando agilidade para os responsáveis com este processo.

Os objetivos principais deste tipo de matrícula são: rapidez, segurança e acima de tudo democratização do acesso.

Historicamente o processo de matrícula vivia imerso em incertezas e desconfianças. Hoje, podemos com toda certeza garantir a qualquer cidadão a idoneidade deste processo desde a pré-matrícula até a sua finalização que culminará na possibilidade de responsáveis e ou autoridades ouvir as ligações feitas e apurar através dos relatórios as informações dadas pelos responsáveis, garantindo assim total transparência e a eficiência deste processo.

A matrícula da rede municipal de Niterói contribui significativamente para definições quanto à expansão da rede física de acordo com as demandas apontadas, e ain-

da, a aplicação das verbas públicas de forma mais eficiente e eficaz.

No ato da pré-matrícula os candidatos em período pré-definido efetuam as ligações telefônicas das 8 da manhã às 20 horas. Os atendentes são profissionais capacitados para acolherem os dados e indicarem as escolas mais próximas da residência do candidato, e da necessidade de atendimento dos futuros alunos.

Caso não haja disponibilidade de vaga na escola solicitada, por meio desse sistema o inscrito também pode ser encaminhado para outra unidade de ensino considerada como melhor opção, podendo chegar até três opções. Como podemos analisar todo o passo a passo o processo busca facilitar a família e a alocação do aluno.

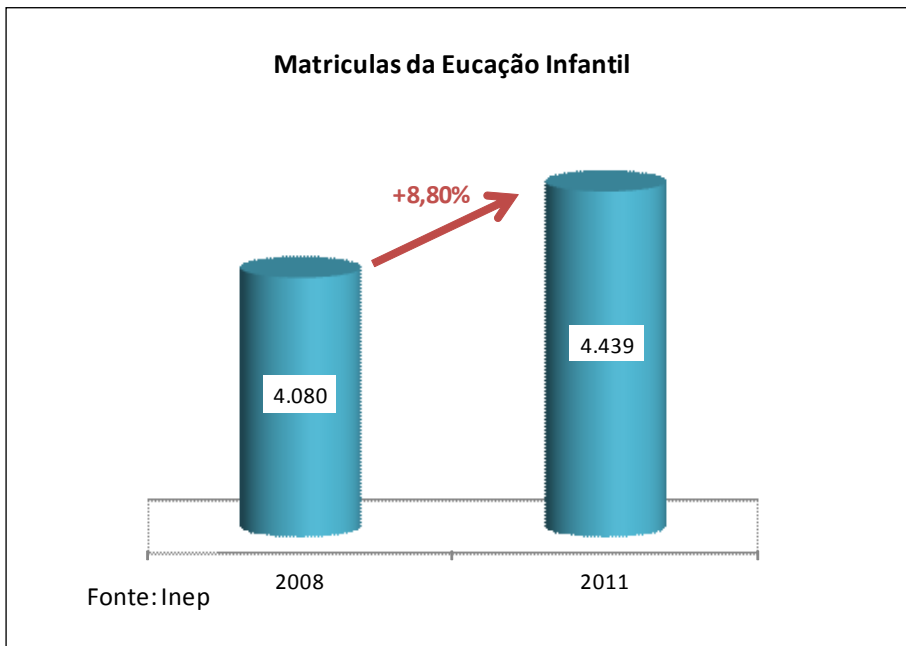
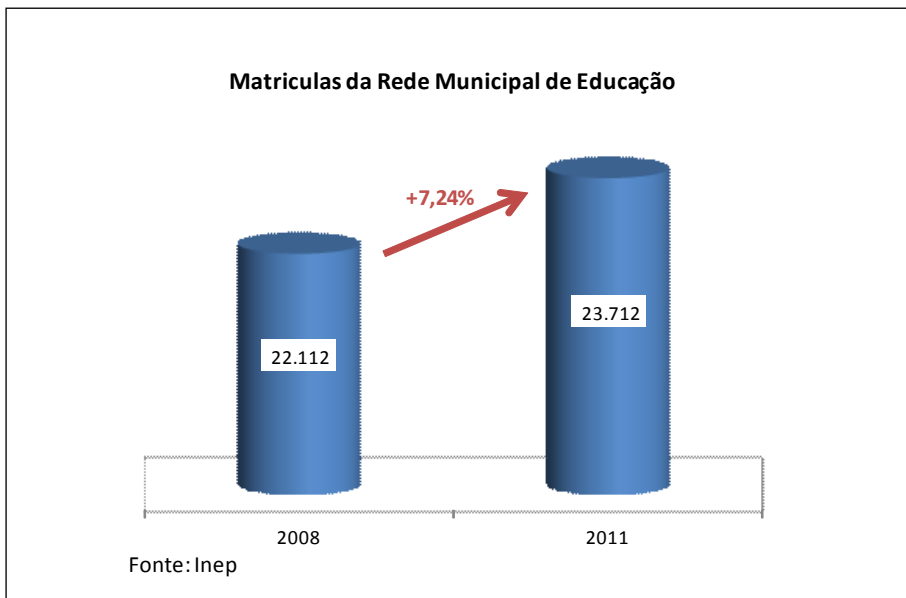
A Fundação Municipal de Educação de Niterói após todo este processo ainda criou a Central Única de Matrícula no centro da cidade, com o objetivo de atender aos retardatários e os imigrantes que nos chegam fora do período de matrícula estipulado pela Portaria, que estabelece os parâmetros de alocação de alunos. Nessa central são apresentadas as vagas remanescentes e feito o processo de alocação do futuro aluno, indicando aos pais a escola para qual o aluno efetivará a matrícula.

Por fim, temos ao início do ano letivo todo o processo definido e os alunos que nos procuraram matriculados em nossas unidades escolares.

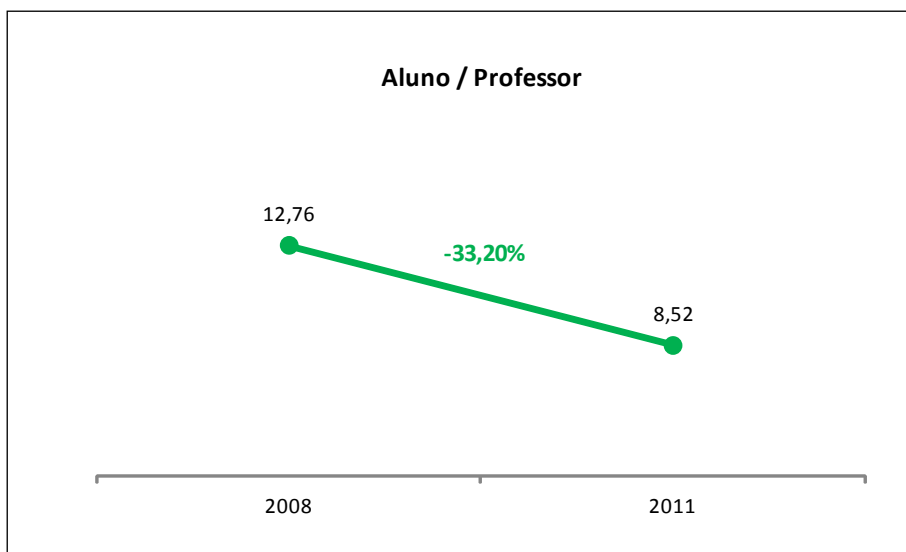
Como garantir no início do ano letivo que todas as turmas e todas as disciplinas tenham professor?

E como assegurar isso durante o decorrer do ano?

Matriculas da Rede Municipal de Educação



Relação Alunos / Professor



Ano	Alunos	Professores	Aluno/Professor
2008	22.112	1.733	12,76
2011	23.712	2.782	8,52

O QHI como instrumento facilitador da comunicação entre a Instituição, a escola e a Família

Eliane Cazeiro
Fundação Municipal de Educação de Niterói

Essa moderna ferramenta apoia as escolas no processo de alocação dos horários de suas aulas bem como, traz maior visibilidade aos pais e demais pessoas à vida escolar de seus filhos, disponibilizando uma consulta pública dos quadros oficiais das escolas. Além obviamente de facilitar a organização do sistema de ensino.

Cada escola aloca seus professores, registra a carga horária e ratifica o sistema de trabalho de cada um deles e,

Consulta de Professores x Turma x Disciplina
E.M. ADELINO MAGALHÃES

Ano: 2011
Modalidade: EDUCAÇÃO INFANTIL
Nível: 1º ANO
Turma: TURMA TABELA - E1

Disciplina	Servidor	Habilitação	Lotação	Origem
BRINDE INFANTIL 01	TANIA REGINA BATISTO PAVANZI	BRINDE 1	BRINDE 1	BRINDE 1
BRINDE INFANTIL 02				
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO				

TURMA 1º ANO TABELA - E1

Disciplina	Servidor	Habilitação	Lotação	Origem
BRINDE INFANTIL 01	TANIA REGINA BATISTO PAVANZI	BRINDE 1	BRINDE 1	TRANSFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
BRINDE INFANTIL 02				
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO				

Nível: 1º ANO

Turma: TURMA TABELA - E1

Disciplina	Servidor	Habilitação	Lotação	Origem
BRINDE INFANTIL 01	EDINEI RAUICIA DE MENEZES BATISTO	BRINDE 1	BRINDE 1	TRANSFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO

Tela de vinculação do professor a sua respectiva turma, seguindo os dados da tela de lotação.

Consulta de Turma
E.M. ADELINO MAGALHÃES

Turma	Modalidade	Nível	Turma	Situação	Data Encerramento
BRIN 01	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E1	EM ABERTO	
BRIN 02	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E2	EM ABERTO	
BRIN 03	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E3	EM ABERTO	
BRIN 04	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E4	EM ABERTO	
BRIN 05	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E5	EM ABERTO	
BRIN 06	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E6	EM ABERTO	
BRIN 07	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E7 - 1º E 2º CICLOS	EM ABERTO	
BRIN 08	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E7 - 1º E 2º CICLOS	EM ABERTO	
BRIN 09	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E7 - 1º E 2º CICLOS	EM ABERTO	
BRIN 10	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E7 - 1º E 2º CICLOS	EM ABERTO	
BRIN 11	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E7 - 1º E 2º CICLOS	EM ABERTO	
BRIN 12	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E7 - 1º E 2º CICLOS	EM ABERTO	
BRIN 13	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E7 - 1º E 2º CICLOS	EM ABERTO	
BRIN 14	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E7 - 1º E 2º CICLOS	EM ABERTO	
BRIN 15	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E7 - 1º E 2º CICLOS	EM ABERTO	
BRIN 16	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E7 - 1º E 2º CICLOS	EM ABERTO	
BRIN 17	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E7 - 1º E 2º CICLOS	EM ABERTO	
BRIN 18	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E7 - 1º E 2º CICLOS	EM ABERTO	
BRIN 19	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E7 - 1º E 2º CICLOS	EM ABERTO	
BRIN 20	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º ANO	TURMA TABELA - E7 - 1º E 2º CICLOS	EM ABERTO	

(1 a 20 de 24)

A Fundação Municipal de Educação de Niterói em um esforço de modernidade criou entre outras coisas o nosso principal instrumento de trabalho que se apresenta hoje através do Quadro de Horário Informatizado. Em tempos de dificuldade por parte das famílias em acompanhar de perto seus filhos, o QHI torna-se um rico instrumento no acompanhamento da vida escolar das crianças e adolescentes, podendo inclusive facilitar a inserção de outras atividades educativas na vida deles sem sobrecarregá-los, em um mesmo dia, com excesso de informações a respeito de um único conteúdo.

Não podemos deixar de valorizar esse instrumento como sendo uma das formas, inclusive, de repensar a prática pedagógica, uma vez que ao ser elaborado tem de estar carregado de análise quanto ao melhor aproveitamento do aluno, a partir da quantidade de aulas de uma determinada disciplina e da possibilidade da continuidade de determinadas atividades afins.

A aplicação do QHI pelo sistema de ensino favorece em muito a organização escolar, tanto do ponto de vista do gestor quanto do ponto de vista do horário escolar do aluno. A família interage muito mais com o dia a dia do aluno podendo acompanhar suas atividades, auxiliar na implementação de seu conhecimento, favorecer e estimular mais a aprendizagem e por último, acompanhar a frequência escolar de seus filhos.

Metodologia de desenvolver projetos Tão raro quanto necessário em nosso país

Cláudio Mendonça

Uma das iniciativas mais interessantes que foram desenvolvidas na rede e que merece sustentabilidade, e difusão como uma boa prática, foi a implantação de um

sistema onde dois ou mais professores podiam se associar e apresentar o seu próprio projeto e, receber financiamento do governo.

Através de um formulário eletrônico o professor inscreve seu projeto, descreve as atividades, aponta os objetivos e o indicador que pretende modificar. Depois da análise técnica ele recebe recursos em dinheiro, com posterior prestação de contas ou os insumos materiais necessários à sua execução. Assim, a equipe coordenadora do programa o descreveu sinteticamente:

A iniciativa, inédita na Rede Municipal de Niterói, apoia financeiramente os projetos didáticos das escolas, enquanto possibilidade de melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem em suas diferentes perspectivas, em diferentes áreas de conhecimento e modalidades de ensino. E aposta na autonomia da escola para análise de seu contexto, identificação de problemas, definição de metas e desenvolvimento didático, cabendo a ele, o Projeto Tempo de Escola, o apoio financeiro e o acompanhamento, transformando as ideias dos Profissionais desta Rede em ações possíveis.

Tatiana Esteves, Kelly Reis Machado, Andreia dos Santos, Flaviana Natal, Marta Violante, Rogério Lafayette.

Foram muitas as dificuldades. Desde a criação do formulário eletrônico e a formação continuada do professor para preencher o mesmo. Formulários, não enfadonhos e muitas vezes desanimadores. Mas necessários para planificar as ações, dimensionar necessidades, correlacionar ações com os objetivos, estabelecer cronograma e explicitar metas.

Primeiro, foi o trabalho de seduzir o professor a ingressar no programa, depois orientá-lo a como preencher corretamente o instrumento que é disponibilizado pela internet, o que permite trabalhar em qualquer lugar e ir gravando as etapas aos poucos. Outra questão é que Niterói não dispõe de uma lei que regulamente de forma adequada os repasses de dinheiro para as escolas.

Por incrível que isso possa parecer é difícil descentralizar recursos para que as escolas desenvolvam ações pedagógicas. Elaboramos um projeto de lei nesse sentido, mas não conseguimos que o mesmo fosse apreciado pelo legislativo. Assim, tivemos um enorme esforço no sentido de tangenciar o que a lei nos permitia fazer para garantir o que é premissa dos sistemas públicos educacionais do Brasil, desde a década de 90. Na Coreia a autonomia da escola é conceito dos anos 50. Aqui cabe abrir uma reflexão. Autonomia, não é soberania.

É muito importante apoiar as iniciativas do professor e da unidade escolar e defender a elaboração e execução de seus projetos pedagógicos, mas isso não implica, ou não poderia significar que a escola possa, simplesmente, optar por não realizar um programa de reforço escolar por razões de natureza ideológica. E isso ocorre! Uma vez ouvi um depoimento estarrecedor de que alguns professores de uma escola extremamente politizada da cidade, a Altivo César, simplesmente se posicionavam contra as iniciativas de reforço escolar desenvolvidas pela Fundação de Educação, porque defendiam que um professor melhor remunerado poderia desenvolver sua atividade profissional melhor e assim sendo, a recuperação de estudos seria desnecessária. Portanto, enquanto o professor não tivesse salário melhor, não apoiariam iniciativas como essas, que seriam paliativas, etc.

Até que ponto a unidade escolar pode se posicionar contra uma iniciativa da Secretaria de Educação por ra-

zões políticas? O professor pode se recusar a desenvolver um projeto de leitura em seu horário regular porque simplesmente discorda do mesmo? Se for por razões metodológicas, até acredito que sim, mas aí surge a obrigatoriedade de a escola ou esse professor desenvolver seu projeto alternativo e tem, sim, o apoio do governo. O que não pode é por questões políticas termos os estudantes prejudicados e seu direito a dignidade negado. Afinal, o que garante dignidade ao ser humano ou a um povo é seu nível de desenvolvimento cultura e educacional.

Os outros problemas dizem respeito a atrasos nos repasses do dinheiro em face do ano letivo e isso ocorre por várias razões, desde o próprio cronograma que é extenso (apresentação do projeto, análise pela equipe, publicação de resultados, etc.), até greves bancárias, necessidade de o professor abrir conta específica, a fazenda repassar o dinheiro. Enfim, há uma demora que se arrasta pelo ano letivo praticamente inteiro e isso tem de ser aprimorado, mas pela melhoria contínua do sistema. A cada ano mais pessoas são capazes de preencher os formulários, o processo administrativo ganha tramitação mais azeitada, as rotinas vão se consolidando.

O importante disso tudo é instituir na cultura da máquina pública a possibilidade (e por consequência a capacidade) de o professor diagnosticar um obstáculo à aprendizagem, planejar um modo de enfrentamento, dimensionar, estabelecer tempos e espaços, selecionar insumos, desenvolver a ação e refletir sobre ela. As melhores iniciativas são reconhecidas como *Best Practices*, o que traz reconhecimento profissional ao professor e podem ainda, transformar-se em políticas públicas oferecendo ao profissional a possibilidade de ser protagonista e consultor remunerado do projeto que ganharia escala.

Pegar fotos e os gráficos da pesquisa de interesse em <http://tempodeescolaniteroi.blogspot.com.br/search?updated-max=2011-11-12T23:39:00-02:00&max-results=13&start=8&by-date=false>

Aqui temos a íntegra do Edital redigido por Tatiana Esteves.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

EDITAL 006/2011

EDITAL DO TEMPO DE ESCOLA, DE APOIO A PROJETOS VOLTADOS À MELHORIA DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA (EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E EJA) NO ÂMBITO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE NITERÓI.

A Fundação Municipal de Educação (FME), considerando o disposto nos Decretos n.º. 7958/98, n.º. 10030/07, 10662/2010 e nas Portarias FME n.º. 422/05, n.º. 392/04, n.º. 868/10, n.º. 882/10, n.º. 883/2011 e n.º. 012/2011, torna público e convoca os Profissionais do Grupo do Magistério da rede pública municipal de educação a apresentarem propostas para desenvolver projetos, que visem à melhoria do processo ensino/aprendizagem no âmbito da escola pública do Município de Niterói,

1. OBJETO

Apoiar financeiramente os projetos que busquem contribuir para a melhoria do processo ensino/aprendizagem pelas seguintes propostas:

- Reforço escolar e/ou recuperação paralela;
- Mobilização de pais ou responsáveis no apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos;
- Métodos e técnicas de ensino;
- Implementação dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino;
- Estratégias de mediação do processo de aprendizagem;
- Utilização de novas tecnologias e mídias na aprendizagem;
- Contextualização dos objetos de aprendizagem;
- Projetos de aprendizagem que considerem as necessidades educacionais especiais;

- Utilização de tecnologia assistida e comunicação alternativa e ampliada;
- Interdisciplinaridade e complexidade do conhecimento;
- Elaboração e produção de material didático;
- Educação Integral;
- Estratégias de Avaliação.

Os projetos também deverão, necessariamente, estar integrados a uma ou mais das seguintes áreas de conhecimentos ou práticas com suas habilidades e competências:

- Desenvolvimento Infantil;
- Alfabetização e Letramento;
- Códigos e Linguagens – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes;
- Ciências Sociais – História e Geografia;
- Ciências Naturais – Matemática, Ciências, Ecologia.

Considerando a amplitude da temática, serão aceitas propostas focadas nos diferentes subtemas que a compõem, mas sempre com o foco de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, reduzir a retenção, a distorção idade/ciclo, a evasão, contribuir para a construção da educação escolar como direito de todos. Assim, serão priorizados projetos que demonstrem elevado nível de aplicabilidade, ou seja, cuja realização seja factível em relação às diretrizes estabelecidas para a educação no município de Niterói; que estejam, no caso do ensino fundamental, em relação direta com os indicadores de aprendizagem alcançados pelos alunos da escola, e com o que se espera alcançarem conformidade com os descritores presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Niterói.

2. ELEGIBILIDADE

2.1. Proponente/Coordenador:

Profissionais do Grupo do Magistério ocupantes dos cargos efetivos do Quadro de Pessoal Permanente da

FME, com atuação na Rede Pública Municipal de Niterói em exercício em Unidades de Educação da Rede. O proponente será o Coordenador responsável pela execução do projeto junto

à FME sendo orientado e supervisionado pela Equipe Gestora do Tempo de Escola e pelos órgãos próprios da FME.

2.2. Equipe Executora:

A execução do projeto ficará a cargo da Equipe Executora, a qual poderá ser formada de 2 a 6 profissionais do grupo do magistério que atuem na mesma Unidade de Educação da Rede Municipal Pública a que se propõe o Projeto.

2.3 Escolas Participantes

Poderão participar quaisquer Unidades de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA) da Rede Pública Municipal de Ensino de Niterói.

2.4. Coordenação do Projeto

Cada proposta deverá ser apresentada sob a responsabilidade da Direção da Unidade de Educação, de um Coordenador e um Vice-Coordenador que integrarão a Equipe Executora. Além da apresentação da proposta, a Direção e a Coordenação do Projeto serão os responsáveis pela gestão do projeto, aplicação dos recursos e prestação de contas junto à FME. Em caso de impedimento ou afastamento do Coordenador, o vice-coordenador assumirá a responsabilidade quanto à gestão do projeto, aplicação dos recursos e prestação de contas.

2.5. Limitação da Participação em Propostas

No âmbito deste Edital, cada Coordenador só poderá apresentar 1 (uma) proposta. Cada profissional participante da Equipe Executora poderá estar envolvido em, no máximo, 02 (dois) projetos.

3. RECURSOS FINANCEIROS

Considerando a importância que assume não só a melhoria do processo de aprendizagem nas Unidades de Educação da Rede Municipal de Niterói, como também a

oportunidade que se cria para os profissionais do grupo do magistério de receberem apoio para o desenvolvimento de suas idéias,

seus projetos, ensejando inclusive que muitos adquiram esta habilidade de elaborar e implementar projetos, é que destinamos para atender as finalidades deste edital o montante de R\$ 300.000,00 (trezentos mil reais).

Os itens financiáveis para o desenvolvimento dos projetos, de acordo com o item 4 deste edital, deverão ser orçados em uma faixa definida de até R\$ 4.000,00 (quatro mil reais), ficando limitado 3 este valor por Unidade de Educação, dentro do mesmo exercício financeiro, independente do número

de projetos apresentados. Após a análise e julgamento das propostas, caso exista sobra de recursos deste Edital, a Equipe Gestora do Tempo de Escola em conjunto com o Presidente da FME poderão remanejar os recursos totais previstos.

4. ITENS FINANCIÁVEIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Serão considerados itens financiáveis para desenvolvimento dos projetos as despesas abaixo descritas:

4.1 Despesas Correntes:

- Material de consumo (itens de pouca durabilidade ou de consumo rápido e de uso exclusivo para o projeto proposto);

- Serviços de terceiros (pessoa jurídica) tais como: despesas postais e telegráficas, cópias reprográficas, confecção de carimbos, revelação de filmes, material fotográfico, de escritório.

4.2. Quanto aos recursos solicitados:

4.2.1. Além da vinculação aos itens de despesa acima, torna-se necessária descrição detalhada do item financiável solicitado, no formulário apropriado (formulário disponível on-line);

4.2.2. Os materiais propostos para aquisição devem ter relação direta com o Projeto e ser percebível sua utili-

zação nas atividades propostas, assim como justificadas a aquisição no formulário de Prestação de Contas.

4.2.3. Não serão considerados itens financiáveis: complementação salarial de professor da rede ou cedido, pessoal técnico, administrativo, pagamento de servidor público do Município de Niterói ou qualquer pessoa física, bem como despesas gerais tais como luz, água, telefone, entre outros.

4.2.4. Fica expressamente vedada a aplicação destinada ao desenvolvimento do Projeto, nos seguintes casos: aquisição de material permanente de qualquer natureza; compra de alimentação; gratificação de qualquer natureza à pessoa física.

4.2.5. As propostas de projetos que prevêm em seu desenvolvimento a aquisição de materiais permanentes, serviços de pessoa física (oficineiros), serviços de transporte (locação de ônibus), aquisição de ingressos para atividades culturais e artísticas (serviços de terceiros – pessoa jurídica) e recursos humanos, tais como liberação de Duplas Regências (DR), Regime Especial de Trabalho (RET) e Contratações Temporárias serão analisadas e possivelmente financiadas diretamente pela FME, desde que autorizadas pelo Presidente da FME. Para fins de aprovação e financiamento os itens mencionados deverão ter relação direta com os objetivos e as propostas de ações dos respectivos projetos, assim como detalhados em parte específica no formulário apropriado no ato da inscrição do projeto.

4.2.6. Os processos para contratações de serviços de pessoa física (oficineiros); aquisição de ingressos para atividades culturais e artísticas fora do espaço escolar; e aquisição de material permanente dos projetos aprovados, só serão iniciados após o encerramento das inscrições, de acordo com o cronograma previsto no presente Edital. 4

4.2.7. Os Projetos que prevêm no seu desenvolvimento os materiais e serviços mencionados no item 4.2.5 deste Edital, deverão planejar e organizar as atividades relacionadas aos respectivos itens de acordo os prazos determinados no item 5 - calendário.

4.2.8. Durante a execução dos serviços de pessoa física (oficineiros), deverá a Direção da Unidade de Educação e o Coordenador do Projeto, de acordo com o local onde forem realizadas as atividades, colher provas da execução das oficinas, como fotos, produção dos alunos, eventuais depoimentos da comunidade escolar (professores, alunos, responsáveis), dentre outros, para futuras comprovações no ato do pagamento.

4.2.9. Os gastos com oficinas para os projetos inscritos no Tempo de Escola devem respeitar a Tabela de Economicidade, constante do Anexo I da Portaria FME nº 028 de 26 de janeiro de 2011.

4.2.10. Caberá a coordenação do projeto entregar toda documentação necessária a abertura do processo para contratação dosicineiros, para a Equipe Gestora do Tempo de Escola, em até 05 (cinco) dias úteis antes da previsão de abertura do mesmo, conforme item 5 deste Edital. Sendo necessário os seguintes documentos do profissional (oficineiro): cópias do comprovante de residência, INSS ou PISPASEP, identidade, CPF, currículo, comprovação de pagamento de serviços similares anteriores e justificativa da U.E. para a escolha do profissional.

4.2.11. O projeto que envolver a prestação de serviço de terceiros (pessoa física) deverá ficar esclarecido ao profissional, que o pagamento será efetuado com descontos de encargos sociais, pela Fundação Municipal de Educação, após comprovação através de relatório contendo dados pessoais, dados da Unidade de Educação e do Projeto, relatório da realização do serviço com atesto de dois profissionais com matrícula da Unidade de Educação.

5. CALENDÁRIO

O envio de propostas para atendimento ao presente edital poderá acontecer até o dia 30 de abril de 2011, prevendo Projetos a serem implantados nas Unidades de Educação no decorrer do ano letivo de 2011. O resultado da aceitação, análise e julgamento, dar-se-á em até 20 dias úteis após o envio da proposta, através de contato telefô-

nico e/ou e-mail da Equipe Gestora do Tempo de Escola com o Coordenador do Projeto e o Diretor(a) da Unidade de Educação.

ETAPAS DATA LIMITE

ABERTURA DO EDITAL DIA 21/02/2011

RECEBIMENTO DE PROPOSTAS Até 30/04/2011

DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS

Em até 20 dias úteis a finalização e envio da proposta a Equipe Gestora

ENTRADA DE RECURSOS

Em até 05 dias úteis após divulgação do resultado

JULGAMENTO DE RECURSOS Até mais 05 dias úteis

ASSINATURA DE CONTRATOS DE GESTÃO

05 dias úteis após o resultado do julgamento do Projeto

ABERTURA DE PROCESSO PARA CONTRATAÇÃO DE PESSOA FÍSICA; AQUISIÇÃO DE INGRESSOS PARA ATIVIDADES CULTURAIS E ARTÍSTICAS FORA DO ESPAÇO ESCOLAR; E AQUISIÇÃO DE MATERIAL PERMANENTE A partir de 20/05/2011

6. PRAZO DE EXECUÇÃO DOS PROJETOS

6.1 A verba repassada para cada projeto deverá ser totalmente executada em até 60 (sessenta) dias a partir da data do depósito e a respectiva prestação de contas em até 30 (trinta) dias após a execução, na forma da legislação em vigor.

6.2 A última prestação de contas dos recursos repassados para realização dos projetos deverá acontecer até o dia 30 de novembro de 2011.

6.3 Todos os materiais adquiridos deverão ser destinados ao desenvolvimento dos projetos aprovado que poderá ser desenvolvido até o último dia letivo de 2011, previsto em calendário oficial da FME.

7. APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS

A apresentação da proposta deverá ser feita no Formulário on-line, parte integrante deste edital, sendo obri-

gatório o preenchimento das informações abaixo especificadas:

1. Dados pessoais do coordenador e do vice-coordenador do Projeto (nome, identidade, CPF, endereço, matrícula, data de admissão na Rede Pública Municipal, formação e telefones para contato);

2. Dados do Projeto (título, tempo de execução, área de conhecimento, população a ser beneficiada e resumo);

3. Dados Complementares (objetivos gerais e específicos, descrição do público alvo, justificativa, resumo das condições da escola para o desenvolvimento do projeto, fundamentação teórica, estratégias de desenvolvimento, infra-estrutura necessária, cronograma de execução das atividades propostas, resultados esperados com detalhamento de metas quantitativas e qualitativas e avaliação);

4. Especificação da Equipe Executora do Projeto (nomes, áreas de formação e atuação, matrículas);

5. Especificação quando a proposta incluir a participação de prestadores de serviço (nome, endereço, telefone, qualificação e descrição das atividades), de acordo com os requisitos constantes do presente edital.

8. ENCAMINHAMENTO DAS PROPOSTAS

Para a submissão de pedidos, deverão ser seguidas obrigatoriamente as fases 01 e 02, descritas a seguir:

Fase 01

Preenchimento e encaminhamento on-line dos itens abaixo listados via site da FME

(www.educacao.niteroi.rj.gov.br), conforme prazos estipulados neste Edital:

- Cadastro on-line do coordenador e vice-coordenador do projeto;

- Cadastro on-line dos demais membros da Equipe Executora;

- Formulário on-line específico para o Edital com dados do Projeto contendo: objetivos gerais e específicos, justificativa, descrição do público alvo resumo das condições da escola para o desenvolvimento do projeto, estratégias

de desenvolvimento, infra-estrutura necessária, orçamento, cronograma de execução das atividades propostas, resultados esperados com detalhamento de metas quantitativas e qualitativas e avaliação.

Fase 02: 6

No momento de formalização da contratação do Projeto, será obrigatório o encaminhamento dos seguintes itens listados abaixo:

- Cópia do contracheque, documento de identidade, CPF e comprovante de residência do(a) Diretor(a) da Unidade de Educação, do Coordenador do Projeto.

8.1. Condições para aceitação das propostas:

8.1.1. Não será possível a complementação e/ou alteração da documentação após a submissão do pedido, ainda que dentro do prazo;

8.1.2. Apenas serão aceitas propostas que obedecerem aos prazos máximos estipulados neste Edital.

9. ANÁLISE E CRITÉRIOS DE JULGAMENTO

9.1. Aceitação

Os projetos apresentados passarão por um processo inicial de aceitação, que será realizado pela Equipe Gestora do Tempo de Escola e demais Coordenações da FSDE/FME. O processo de aceitação objetiva a verificação do atendimento de todos os itens estabelecidos pelo Edital. Apenas as propostas que atenderem a todos os itens serão aceitas e submetidas à etapa de julgamento.

9.2. Análise e Julgamento

Os projetos aceitos serão analisados e julgados, pela Equipe Gestora do Tempo de Escola, composta por profissionais de educação experimentados no desenvolvimento e avaliação de projetos. Na análise e julgamento dos projetos serão considerados os critérios relacionados a seguir:

1. Relevância dos resultados esperados com o desenvolvimento do projeto. Potencial de geração de resultados: nível de adequação do projeto às necessidades de melhoria do acesso, participação e qualidade nos processos de

transmissão e construção do conhecimento na população beneficiada;

2. Relação entre os três conceitos que compõem o conjunto de macro-indicadores: Eficiência (relação custo – benefício), Eficácia (alcançar os objetivos) e Efetividade (verifica o impacto das ações implantadas e os reais benefícios que as ações trarão);

3. Adequação da proposta às linhas temáticas definidas neste Edital;

4. Viabilidade do projeto: nível de exeqüibilidade do projeto do ponto de vista teórico conceitual;

5. Relação retorno socio-educacional versus recursos investidos;

6. Consistência e coerência da proposta;

7. Natureza inovadora da proposta;

8. Adequação do orçamento proposto;

9. Adequação do cronograma de execução física;

10. Qualificação e adequação do coordenador e do vice-coordenador da proposta, bem como da equipe executora do projeto;

11. Sustentabilidade da proposta.

10. RESULTADOS E CONDIÇÕES DOS APROVADOS 7

10.1. O Coordenador do projeto e o Diretor(a) da Unidade de Educação, receberão a notificação do resultado do julgamento das propostas, através do endereço eletrônico e telefones informados no Formulário online.

10.2. A Equipe Gestora do Tempo de Escola da FME reserva-se ao direito de solicitar aos proponentes aprovados ajustes, no que tange aos recursos e prazos, na proposta apresentada. Nestes casos, a aprovação dos projetos fica condicionada à realização dos ajustes solicitados.

10.3. Os proponentes aprovados deverão atender à convocação da FME para assinatura do Termo de Compromisso de Gestão, na data determinada, o não comparecimento implicará na desclassificação automática da proposta.

11. RECURSOS

Eventuais recursos só poderão ser interpostos à Equipe Gestora do tempo de Escola da FME, no prazo de 5(cinco) dias úteis após a divulgação dos resultados, por proponentes, cujas propostas tenham sido aceitas, mas não classificadas. Os recursos devem ser interpostos por escrito em formulário próprio disponibilizado pela FME. Igualmente as respostas aos recursos serão feitas por escrito, pela Equipe Gestora do Tempo de Escola e divulgados os resultados.

12. CONTRATAÇÃO DO PROJETO E REPASSE DE RECURSOS

12.1. O apoio financeiro ao projeto será formalizado por meio de Termo de Compromisso a ser estabelecido entre a FME, a Unidade de Educação e o Coordenador do projeto. Os recursos serão transferidos para conta bancária, específica para este fim aberta pelo Diretor(a) da Unidade de Educação e pelo Coordenador do Projeto, desde que este último não seja detentor de nenhuma verba escolar.

12.2. Caberá ao Diretor(a) da Unidade de Educação e ao Coordenador do projeto, encaminhar a Equipe Gestora do Projeto Tempo de Escola, em até 5(cinco) dias úteis após a divulgação do resultado de aprovação do projeto, toda a documentação necessária para abertura de Conta Corrente a que se destinará o repasse de recursos do projeto, sendo necessário: assinatura do cartão do banco, cópia da identidade, CPF, último contracheque da FME e comprovante de residência. O não encaminhamento no prazo estabelecido implicará na desclassificação automática da proposta.

12.3. Os contemplados neste Edital deverão se submeter às normas de prestação de contas estabelecidas no Termo de Compromisso, em conformidade com a legislação em vigor que regem a matéria, em especial a citada no

caput deste Edital. Será realizado pela FME acompanhamento técnico da execução dos projetos contemplados.

12.4. A aquisição de materiais e/ou serviços (pessoa jurídica), deverá ser precedida de pesquisa de preços, especificando os valores por unidade e o valor total.

12.5. Os materiais permanentes contemplados pela FME deverão ser devidamente patrimoniados ao acervo da Unidade de Educação.

12.6. As despesas deverão ser comprovadas mediante relatório detalhado das atividades realizadas, acompanhados de documentos fiscais originais, devendo ser emitido em nome da Fundação 8Municipal de Educação, Rua Visconde de Uruguai n° 414 – Centro – Niterói – RJ – CEP 24030-075 –

CNPJ: 39.244595/0001-66.

12.7. O repasse dos recursos financeiros destinados à execução de cada projeto seguirá a mesma sistemática e legislação da Verba Escolar, sendo calculado e distribuído a partir do número de alunos matriculados na Unidade de Educação, podendo receber em parcelas até a totalização do montante a ser repassado. Fica limitado o repasse de parcelas seguintes após aprovação da prestação de contas da parcela anterior.

13. INFORMAÇÕES ADICIONAIS

As Unidades de Educação e/ou Coordenadores que inscreverem projetos em 2011, mas que desenvolveram Projetos no ano letivo de 2010 e encontram-se com pendências na prestação de contas e/ou em relatórios avaliativos das ações desenvolvidas, só terão suas propostas analisadas após a regularização de pendências junto à FME. Respeitando-se o prazo determinado para inscrição por este edital. Esclarecimentos sobre este Edital poderão ser obtidos na Coordenação de Articulação Pedagógica da FSDE/FME, de segunda à sexta-feira, das 09h às 12h e das 14h às 17h ou pelo telefone 2719-6426.

Niterói, 03 de fevereiro de 2011

Eis os projetos aprovados e que fizeram jus ao financiamento:

Tempo de Aprender	E. M. Lucia Maria Silveira	Aprovado
Conhecimento Vivo	E. M. Governador Roberto Silveira	Aprovado*
Minerva	E. M. Altivo César	Aprovado*
Vamos Todos para o Xadrez?		Aprovado*
Eu Caçador de Mim/ Momentos em Ciclo		Aprovado*
Reforço de Língua Portuguesa e Matemática	E. M. Paulo Freire	Aprovado*
Rádio Escola Gastrô e Arte		Aprovado*
Ginástica Rítmica Popular e Inclusiva		Aprovado*
Reciranda - Educar para Reciclar - Cidadania, Educação e Identidade		Aprovado*
Escola em movimento de construção e reconstrução	E. M. Adelino Magalhães	Aprovado*
Desdobrando Saberes - Reagrupamentos	E. M. Dom José Pereira Alves	Aprovado
Potencializando Competências Leitoras	E. M. Júlia Cortinez	Aprovado*
Múltiplas Linguagens da Educação Infantil	UMEI Elenir Ramos Meirelhes	Aprovado*
Tempo de Aprender	E. M. Portugal Neves	Aprovado*

Ler e Escrever através da Educação Alimentar I e II		Aprovado*
Inform@rte		Aprovado*
Reescrevendo a Cultura	E. M. Levi Carneiro	Aprovado*
Oficina de Cinema		Aprovado
Alfabetização em processo		Aprovado*
Espaços Interativos		Aprovado*
Reforço de Matemática		Aprovado*
Psicomotricidade na Educação infantil	E. M. Tiradentes	Aprovado*
Matemática Viva		Aprovado*
Recuperação Paralela		Aprovado*
Leitura e Escrita com Significado na EJA		Aprovado*
ERA - Estratégia de Recuperação da Aprendizagem	E. M. Horácio Pacheco	Aprovado*
Sons que Cantam e Encantam	NAEI Vila Ipiranga	Aprovado*
Nosso Livro é o Bicho! - Parte II	UMEI Renata Magaldi	Aprovado
Quinze anos de interação com o Meio Ambiente		Aprovado
V Jogos Escolares	UMEI Neusa Brizola	Aprovado
Resgatando o Tempo	E. M. José de Anchieta	Aprovado
Blogs na Educação		Aprovado*
Reagrupando para Resolver	E. M. André Troche	Aprovado*
Recuperação Paralela	E. M. Maralegre	Aprovado*
Produção de Programas de Rádio e um novo olhar		Aprovado

Ler, conhecer e transformar: um encontro entre a literatura infantil e a consciência ambiental	UMEI Marly Sarney	Aprovado*
A importância da Educação Física para a construção da escrita	E. M. Ayrton Senna	Desclassificado
Ganhando o mundo com a Ayrton Senna		Desclassificado
Conhecimento Encantado	UMEI Odete Rosa da Mota	Aprovado*
Tempo de Escola	E. M. Jacinta Medela	Aprovado*
Ludicidade na Gabriela	UMEI Gabriela Mistral	Aprovado*
Reforço Escolar	E. M. Demenciano A. de Moura	Aprovado*
A Educação Infantil e suas Múltiplas Linguagens	UMEI Julieta Botelho	Aprovado*
Construindo um Lar - os vários tipos de moradia	UMEI Antônio Vieira da Rocha	Aprovado
Brincando de Aquarela, descobri o Brasil		Aprovado
Niterói a céu aberto: monumentos contam a história da cidade	E. M. Sítio do Ipê	Desclassificado
Gostando de Aprender		Aprovado
Brincando e Aprendendo	UMEI Celso Pessanha Filho	Aprovado*
Vivendo o meu lugar, refletindo o mundo inteiro	UMEI Prof ^a Denise Mendes Cardia	Aprovado*

Ê tempo de ler	E. M. João Brazil	Aprovado*
Construindo o pensamento matemático		Aprovado
Conhecendo seu corpo		Aprovado*
Sala Atelier		Aprovado*
Salas Ambientes		Aprovado*
Incluindo Alunos especiais através de mídias digitais		Aprovado
III Olimpíada Mirim: as linguagens do meu corpo na comunicação com o mundo	UMEI Dr. Paulo César Pimentel	Aprovado*
Cuidando de quem cuida	UMEI Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes	Aprovado*
Alfabetização	E. M. Djalma Coutinho	Aprovado
Brincando e Aprendendo com Rosáceas, Mandalas e Trangran	E. M. Felisberto de Carvalho	Aprovado*
Conhecer para se integrar II - Consolidando a Educação Patrimonial	E. M. Vila Costa Monteiro	Aprovado*
Cia da Vida		Aprovado
Jogando, brincando e aprendendo	E. M. Helena Antipoff	Aprovado*
Empreendedorimos na EJA		Aprovado*
Alfabetizar através do lúdico	E. M. Heloneida Studart	Aprovado*

Mais tempo na Bolívia	E. M. Bolívia de Lima Gaétho	Aprovado*
Dramatização e Letramento II	E. M. Diógenes Ribeiro de Mendonça	Aprovado*
Resgate da Aprendizagem	E. M. Maestro Heitor Villa Lobos	Aprovado
Cantar, imaginar e fazer arte na infância	UMEI Lizaura Ruas	Aprovado*
Linguagens: construindo, comunicando, ressignificando!	E. M. Alberto Francisco Torres	Aprovado*
Direito a aprender	E. M. Infante Dom Henrique	Aprovado*
Quer um amigo? Vem brincar comigo! Brinquedos e brincadeiras e ontem e hoje	UMEI Hermógenes Reis	Aprovado*
O letramento na Educação Infantil: as diferentes linguagens na formação do leitor/autor	UMEI Senador Vasconcellos Torres	Desclas- sificado
Educação para o ambiente - ação interdisciplinar compartilhada	E. M. Vera Lúcia Machado	Aprovado
A arte da leitura nas brincadeiras	E. M. Alberto Brandão	Aprovado*
Diversidade na Escola	UMEI Prof. Iguatemi Coquinot de Alcântara Nunes	Aprovado*

Movimento, dança, música e artes visuais: outras formas de linguagem na educação infantil	UMEI Prof. Irio Molinari	Aprovado
Brincar é coisa séria	UMEI Luiz Eduardo Travassos	Aprovado
Realfabetização em matemática	E. M. Rachide da Glória Salim Sacker	Aprovado*
Semente do futuro	E. M. Padre Leonel Franca	Aprovado

O texto da equipe que formulou e geriu o projeto:

Tempo de Escola

“O tempo das nossas crianças é o tempo presente, é o tempo do agora, do já, do ontem ter feito, para que elas possam ter um tempo futuro”. (Supervisora Fernanda Gomes Centeio, da Escola Municipal Maralegre e Coordenadora do Projeto Recuperação Paralela de 2010 e 2011).

A necessidade crescente de repensar o espaço, o tempo e o significado da aprendizagem escolar pode ter se tornado um dos maiores desafios da educação no século XXI. Trata-se de repensar a organização da educação, seu funcionamento, objetivos e funções.

Foi pensando nesses desafios, que a Fundação Municipal de Educação criou através da Portaria FME n° 868, em setembro de 2010, o Projeto Tempo de Escola, que visa financiar projetos criados pelos Profissionais do Grupo do Magistério interessados no desenvolvimento de suas ideias, seus sonhos, através de ações que venham a enriquecer ainda mais a prática docente, proporcionando melhores condições de atuação e valorizando a diversidade do trabalho realizado nas escolas.

Todo projeto nasce de um sonho, um desejo, uma meta a alcançar. Projeto vem do latim *projectu*, participação

passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante. Assim, a concepção de projeto indica movimento, ação, com visão de futuro.

Uma das competências que antecede o trabalho por projetos é a de se saber como se faz para criar, planejar, implementar e avaliar um projeto. Todo projeto está alicerçado em saberes e em competências – saber fazer. Desta forma, um dos objetivos principais do Tempo de Escola é o de transformar saberes em desenvolvimento educacional.

Assim, se um projeto surge em resposta a um problema concreto, elaborar um projeto é contribuir para a solução de problemas, transformando IDEIAS em AÇÕES.

Tal iniciativa, inédita na rede municipal de Niterói, busca o fortalecimento da autonomia das escolas, com vistas à consecução de projetos que visem à melhoria do processo ensino/aprendizagem na rede pública municipal de ensino, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º. 9.394/96, em seu artigo 3º, incisos III e VIII, que estabelece, dentre outros, o princípio do pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas e o princípio da gestão democrática do ensino público.

“O projeto Tempo de Escola inaugura de forma democrática uma nova possibilidade para a viabilidade dos projetos pedagógicos, já que toda a verba é destinada para o mesmo, o que contribui muito para a riqueza das atividades.” (Rosayna Frota Bazhuni, Supervisora da Escola Municipal Francisco Portugal Neves e Coordenadora do Projeto Conta Gotas de 2010 e do Projeto Tempo de Aprender de 2011).

A Rede Municipal de Ensino de Niterói é composta por 72 Unidades de Educação. A proposta inovadora do Tempo de Escola teve uma boa adesão na rede, prova disso foi o quantitativo de unidades de educação participantes e o grande aumento significativo de inscrições em 2011. Em 2010 tivemos 26 escolas participando com um total de 41 projetos realizados, já em 2011, foram 52 escolas inscritas com um total de 81 propostas, sendo 69 projetos aprovados e em execução.

Todas as propostas de projetos apresentadas passaram por um processo inicial de aceitação, para verificação do atendimento de todos os itens estabelecidos através de um Edital e, em seguida, submetidos à etapa de julgamento, que foram considerados os seguintes critérios: Relevância dos resultados esperados com o desenvolvimento do projeto; Relação entre **Eficiência** (relação custo – benefício), **Eficácia** (alcance dos objetivos) e **Efetividade** (verificação do impacto das ações implantadas e os reais benefícios que as ações trarão); Adequação da proposta às linhas temáticas definidas no Edital; Viabilidade do projeto; Relação retorno sócio-educacional versus recursos investidos; Consistência e coerência da proposta; Natureza inovadora da proposta; Adequação do orçamento proposto; Adequação do cronograma de execução física e Sustentabilidade da proposta.

Na escola, os projetos são utilizados pelos professores como mais uma estratégia de ensino e aprendizagem, oportunizando a abertura para o novo, em uma perspectiva de ação voltada para o futuro, trazendo possibilidades de decisões e escolhas coletivas que transformem a realidade. Nessa medida, para que se possam articular conhecimentos científicos e saberes populares, colocando os sujeitos envolvidos no centro do processo educativo. Essa metodologia de projetos atua como tentativa de responder aos problemas educacionais atuais, oportunizando, inclusive, a participação mais efetiva de toda comunidade escolar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

“Acreditamos que o projeto é um facilitador nas relações interpessoais, além de trazer mais movimento à Unidade de Educação”. (Equipe Executora do Projeto Diversidade na Escola de 2011, da UMEI Iguatemi Coquinot)

Para a Equipe Gestora do Tempo de Escola, da Fundação Municipal de Educação, financiar uma proposta aprovada é estimular os educadores no desenvolvimento de projetos, apostando na diversidade de estratégias

e ações educacionais criativas e inovadoras de ensino/aprendizagem, permitindo a gestão democrática do ensino público, através da autonomia das escolas e de seus profissionais envolvidos com uma educação de qualidade para as crianças, jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino de Niterói.

“Penso que o Projeto tem muitos pontos positivos, mas gostaria de apontar aquele que em minha opinião é o principal: a concretização das ideias e desejos da escola permitindo que esta manifeste cada vez mais a sua especificidade, possibilitando ações que, sem esse auxílio, ficariam muito mais difíceis de serem concretizadas no cotidiano, como por exemplo, a contratação de formação continuada para professores e alunos. Penso também que a dinâmica adotada pela Equipe Coordenadora do Projeto (FME) foi bem desenvolvida, realizando visitas, solicitando calendário das atividades o que nos aproxima (escola e sede) e nos faz sentir mais valorizados e participantes da Educação no Município”. (Diretora Maria Antônia, da UMEI Julieta Botelho – Projeto Educação Infantil e suas múltiplas linguagens de 2011).

O Projeto Tempo de Escola da FME foi criado com objetivo de investir nos projetos didáticos e de apoio pedagógico que se apresentem enquanto possibilidades de melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos em suas diferentes perspectivas e também em seu desenvolvimento social, biológico, psicológico e político, nas diferentes áreas de conhecimento e modalidades de ensino.

“Gostaríamos de enfatizar que a continuidade desse projeto é de extrema importância para assegurar a aprendizagem significativa de todos os alunos que vêm sinalizando desde o início do ano letivo dificuldades na escrita e na leitura”. (Professora Maria Isolina, da Escola Municipal Maralegre – Coordenadora do Projeto Rádio Escola 2010 e 2011).

Outra abordagem importante do Tempo de Escola refere-se ao indicador de ampliação do currículo, atra-

vés de um trabalho com recursos e estratégias variadas, tais como: reforço escolar para alunos com dificuldade de aprendizagem, ou que desejam mais oportunidades de aprender, com ampliação da jornada escolar; releituras de obras artísticas; aulas-passeio; produção de hortas; criação de rádio escola; construção de blogs escolares; reciclagem de materiais; alimentação saudável; aulas de xadrez, teatro, dança, música, esporte, dentre outras.

As ações do projeto convergem para uma proposta de Educação Integral, com o aumento de oportunidades de formação para os alunos e professores, indicados pela necessidade e singularidade de cada Unidade de Educação.

Enfim, os focos de abrangência do Tempo de Escola são: apoiar, acompanhar e, prioritariamente, transformar as ideias dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Niterói em sonhos possíveis.

“Nossa sugestão é que o projeto permaneça e que possa avançar nas suas gerências burocráticas para que possamos fazer pleno uso de suas possibilidades”. (Pedagoga Luiza Cristina Rangel Pinto Sassi, da Escola Municipal Lúcia Maria Silveira da Rocha – Coordenadora do Projeto Programa de Recuperação Paralela de 2010 e do Projeto Tempo de Aprender 2011).

Delegação social. O papel das ONGs.

O Programa Criança na Creche

Verônica Braz
Fundação Municipal de Educação

Inicialmente impende registrar que até 1988 tratava-se a educação da criança pequena como necessidade a ser garantida, preferencialmente, no âmbito das relações privadas. A partir de então, com a Constituição Federal, consolidou-se a idéia de que não competia apenas à família cuidar e educar as crianças.

A educação infantil, como um direito legalmente estabelecido, dependeu das políticas sociais do Estado, todavia, não pode ser compreendida apenas como o fruto da iniciativa e vontade deste, mas, também, como resposta às necessidades da população. A conquista do lugar da criança pequena nos espaços de educação tem sido o resultado de intensas lutas sociais e de um grande trabalho de construção teórica.

O “Programa Criança na Creche” insere-se neste contexto. É um Programa desenvolvido pelo Município e pela Fundação Municipal de Educação de Niterói junto às Creches Comunitárias e Filantrópicas da cidade, através de uma cooperação mútua entre a municipalidade, que dentre outras ações, repassa recursos financeiros e presta assessoria pedagógica com vistas a viabilizar o atendimento a criança de 0 a 5 anos e, ao mesmo tempo, garantir o atendimento prestado, ao passo que a instituição parceira cede espaço físico e os bens móveis.

O Programa foi criado pelo Decreto Legislativo n.º 287/94, publicado em 03.12.1994, que autorizou o Poder Executivo a firmar convênio com as Associações de Moradores, visando o desenvolvimento do Programa. Posteriormente, em 28 de maio de 1996, foi publicado o Decreto Legislativo n.º 473 ampliando o Convênio para as Instituições Filantrópicas, Organizações não Governamentais e Confessionais.

Vale registrar que o caminho seguido pelo Município de Niterói foi também o encontrado por diversos outros municípios do Brasil na tentativa de ampliar a capacidade de atendimento às crianças e superar a escassez de espaços educativos que possibilitem a vivência da infância, contemplando as necessidades das crianças e seu desenvolvimento, sendo inclusive ressaltada essa realidade pelo Ministério da Educação em documento publicado em 2009, quando afirmou que “(...)o convênio entre o Poder Público e instituições educacionais sem fins lucrativos foi e é uma realidade que assegura, na maioria dos municí-

pios, o atendimento a um número significativo de crianças”.
(Orientações sobre Convênios entre Secretarias Municipais e Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de educação infantil, MEC, 2009)

Inserido nas importantes transformações ocorridas nas políticas públicas nas quatro últimas gestões municipais em Niterói, a principal inovação do Programa consiste na interlocução entre o poder público municipal e o movimento comunitário de uma forma geral e das creches comunitárias em particular. O Programa articula-se, assim, a partir de um esforço conjunto entre o poder público e a sociedade civil organizada, com o objetivo de estabelecer parcerias em prol da criança.

Buscava-se, desde a sua implantação, uma ação mais especificamente educacional numa tentativa de romper o assistencialismo que marca a história do atendimento a criança pequena no Brasil, particularmente da criança oriunda das classes populares.

Em 2006, foi publicado o Decreto n.º 9.848, de 31 de maio, que fixou normas e diretrizes para o Programa Criança na Creche. Desde então, para pleitear o Convênio, alguns requisitos básicos devem ser atendidos pelas Creches.

Importante registrar que o próprio MEC, em documento anteriormente citado, autoriza a utilização do FUNDEB pelas creches conveniadas que não possuem autorização de funcionamento, desde que tenham o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS) emitido pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

No ano de 2009 e, também no ano de 2010, foram firmados 32 convênios entre a Fundação Municipal de Educação de Niterói e as Associações mantenedoras de 35 creches. Dentre as Associações encontram-se 19 filantrópicas e 16 Associações de Moradores.

Com a nova gestão municipal, iniciada em janeiro de 2009, foi realizado um seminário de formação continuada com os membros das entidades que integram o Programa Criança na Creche, na Casa do Professor da UPPE, no mês de novembro daquele ano.

Além disso, os **termos gerais do Convênio se modificaram** sobremaneira, **segundo as orientações propostas** tanto pelo **Egrégio Tribunal de Contas** quanto pelo MEC, e, ainda, houve uma cobrança maior para que as Associações cumprissem os requisitos solicitados.

Oportuno, ainda, ressaltar a importância do trabalhador das creches nas comunidades, como o fez Isabel Silva em sua dissertação de mestrado intitulada “*Identidade profissional e escolarização de educadoras de creches comunitárias: histórias de vida e produção de sentidos*” (1999, BH). A autora destaca que no universo dos bairros de periferia, os significados que o trabalho na creche possui para as pessoas contratadas para a realização de suas atividades-fins extrapolam a dimensão profissional. Em tais contextos, algumas creches comunitárias constituem referências importantes para os moradores, fonte de informação a respeito, por exemplo, do acesso ao posto de saúde, aos conselhos tutelares, dentre outros. Conseqüentemente, os seus funcionários gozam de certo reconhecimento social na localidade, sendo esse um dos sentidos do empenho dessas pessoas nas ações comunitárias.

Tem-se, assim, que o Programa Criança na Creche, além de proporcionar a primeira fase da educação básica a 2.772 (dois mil, setecentos e setenta e duas) crianças no Município de Niterói, promove uma integração social das Comunidades alcançadas pelo projeto porque tem sido uma das exigências da Administração que os profissionais sejam das próprias comunidades.

A integração supra referida resultou, hoje podemos certificar, em **efetiva satisfação do cliente/cidadão**, o que depreendemos inequivocamente de pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas - que inclusive logra da con-

fiança da Colenda Corte de Contas exatamente no setor de pesquisa e aferição de informações - realizada em julho e agosto do corrente ano entrevistando uma amostra representativa de 100 (cem) usuários, em torno de 5% do universo, escolhidos de forma aleatória dentro da metodologia científica de *survey*, **o que comprova o cumprimento do princípio constitucional da eficiência.**

Acreditamos que o trabalho realizado pelas creches e pré-escolas comunitárias e filantrópicas no Brasil com certeza contribuem muito para o atendimento à infância. A sociedade civil ocupou espaços onde o Estado se fez ausente. Desta forma, foi, e ainda, é urgente atender à demanda social expressiva em número e inadiável em importância, à luz do princípio constitucional da prioridade absoluta da criança. Aonde o serviço de creche não existe reduzem-se drasticamente as possibilidades de infantes de zero a três anos obterem alimentação adequada à sua subsistência, os estímulos educacionais indispensáveis ao seu pleno desenvolvimento e mais: o acesso da mãe ao mercado de trabalho, garantindo a existência digna da hoje tão comum família onde a mulher é o arrimo.

Quando se fecha uma creche ou se interrompe o atendimento lançamos dezenas de crianças a mais absoluta situação de desamparo onde frequentemente crianças de cinco anos tomam conta sozinhas de bebês de alguns meses de vida e mães de família são arremessadas ao desemprego, ao subemprego, ao trabalho degradante, à criminalidade ou a pobreza absoluta.

Os dados revelam que na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) somente 17,1% das crianças frequentaram creches em 2007, contra 13,7% em 2004 (PNAD/IBGE), o que representa um crescimento pouco significativo frente à dimensão da exclusão educacional dessa população. A pequena dimensão desse crescimento se destaca, principalmente, quando tomamos em conta as metas estabelecidas no Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172/2001) de atender, ainda em 2006, a 30% da população, atingindo

no mínimo 50% em 2011. Tais metas estão longe de serem alcançadas em todas as regiões do País, porém estamos convictos que ações como as desenvolvidas pelo “Programa”, contribuam para que este indicador seja alcançado.

O Programa Criança na Creche acontece em diversas localidades de alta vulnerabilidade social, onde a ação de governo encontra os seguintes obstáculos:

1) a inexistência de propriedades em situação regular que possam ser desapropriadas pelo Poder Público Municipal para criação de unidades escolares públicas. Lembrando-se, que nestes casos há enorme densidade demográfica e intensa ocupação do solo urbano;

2) a especificidade da clientela demanda terrenos planos, com específica metragem, que permitam a construção de unidades municipais de educação infantil – UMEI em obediência aos padrões edilícios mínimos fixados pelo Conselho Municipal de Educação. Em outras palavras, a construção de uma UMEI em uma localidade como o “Morro do Cavalão”, por exemplo, apresenta-se como um projeto de difícil viabilidade pelas características de inclinação, permeabilidade do solo e demais condições geodésicas, sem olvidar que as constantes demarcações de território por facções do crime organizado, impedem o direito de ir e vir de mães que buscam entregar seus filhos aos cuidados educacionais. Apenas nessa localidade temos 80 (oitenta) crianças sendo atendidas. Neste sentido, não parece crível que o ordenamento jurídico condene essas crianças e suas famílias a um tratamento desigual por parte do Poder Público, limitando o acesso a educação infantil;

3) a dificuldade de o Poder Público lotar servidores concursados em áreas de conflito. O Departamento de Recursos Humanos desta Fundação possui dezenas de registros de professores que desistem do exercício de suas funções poucos dias após conhecer a realidade do entorno das escolas. A rotatividade dos servidores públicos lotados em unidades governamentais localizadas nas proximidades de regiões de confronto é muito expressiva – e não es-

tamos nos referindo à regiões onde o Poder Público sequer ingressa – o que pode também ser objeto de comprovação documental e testemunhal, se assim for o desejo daquela Egrégia Corte.

III – DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL E SUA DECISÃO PARADIGMÁTICA ACERCA DA DESCENTRALIZAÇÃO SOCIAL

Impende destacar que o entendimento consolidado acerca do instituto da descentralização social, em particular no que se refere à necessidade de LICITAÇÃO e de CONCURSO PÚBLICO, consubstanciado no Voto do insigne Ministro-Relator Ayres Britto nos autos da ADIN n.º1923, que aprecia a constitucionalidade do marco legal das Organizações Sociais, constantes da Lei Federal n.º 9.637/98 e a nova redação conferida pela Lei Federal n.º 9.648/98 ao artigo 24, inciso XXIV, da Lei Federal n.º 8.666/93, é paradigmático para o instituto da Delegação ou Descentralização Social.

Não se pode esquecer que, de acordo com o magistério da moderna Teoria de Direito Administrativo Econômico, a educação é classificada não apenas como dever do Estado, como também da sociedade; denominada de serviço público social, compartilhados, não privativos, não exclusivos, na medida em que tanto o Poder Público quanto a iniciativa privada podem, simultaneamente exercer tais atividades por direito próprio.

O Programa Criança na Creche consubstancia-se em política pública voltada para a educação infantil, como fomento social, em atendimento ao princípio da subsidiariedade. Assim, por analogia, urge seja aplicado o mesmo entendimento quanto às Organizações Sociais, na forma preconizada pelo artigo 4.º da Lei Geral de Normas – Decreto-Lei n.º4.567, de 04 de setembro de 1942.

Neste diapasão, o voto do Ministro Relator Ayres Britto é no sentido de que a tais atividades não incidem o comando normativo do art. 175 da CF e que as Organizações Sociais possuem regime jurídico próprio.

Assim, pede-se vênia para transcrever as principais conclusões do recentíssimo e indigitado voto, publicado no Informativo STF n.º 628, de 23 a 27 de maio de 2011:

(...)

12. **É preciso, em outras palavras, identificar o que é constitucionalmente exigido, imposto de forma invariável, e, de outro lado, aquilo que é constitucionalmente deixado à escolha das maiorias políticas prevalecentes, para que possam moldar a intervenção do Estado nos domínios sociais à luz da vontade coletiva legitimamente predominante. Com efeito, ao mesmo tempo em que a Constituição exerce o papel de tutelar consensos mínimos, as suas normas têm de ser interpretadas de modo a viabilizar que, no campo permitido por suas balizas, sejam postos em prática projetos políticos divergentes, como fruto do pluralismo político que marca a sociedade brasileira (CF, art. 1º, V).**

(...)

15. *Se exercidas tais atividades pelo Poder Público, assumem elas, inquestionavelmente, a natureza de serviços públicos. Quando prestadas, ao contrário, diretamente pelos particulares, a qualificação de tais atividades está sujeita a polêmica no terreno doutrinário.*

(...)

16. **Esta Corte Suprema já se posicionou sobre o tema, afirmando que os serviços de educação, exemplo típico de serviço público social e não privativo, ainda quando prestados pelo particular por direito próprio, configuram serviços públicos, aderindo, portanto, à primeira corrente mencionada acima.** Confira-se o precedente, relatado pelo Min. Eros Grau:

*AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. LEI N. 6.584/94 DO ESTADO DA BAHIA. ADOÇÃO DE MATERIAL ESCOLAR E LIVROS DIDÁTICOS PELOS ESTABELECI-
 MENTOS PARTICULARES DE ENSINO. SERVIÇO PÚBLICO. VÍCIO FORMAL. INEXISTÊNCIA. 1. Os serviços de educa-
 ção, seja os prestados pelo Estado, seja os prestados por
 particulares, configuram serviço público não privativo, po-
 dendo ser prestados pelo setor privado independentemente
 de concessão, permissão ou autorização. 2. Tratando-se de
 serviço público, incumbe às entidades educacionais parti-
 culares, na sua prestação, rigorosamente acatar as normas
 gerais de educação nacional e as dispostas pelo Estado-
 membro, no exercício de competência legislativa suplemen-
 tar (§2º do ar. 24 da Constituição do Brasil). 3. Pedido de
 declaração de inconstitucionalidade julgado improcedente.
 (ADI 1266, Relator(a): Min. EROS GRAU, Tribunal Pleno, jul-
 gado em 06/04/2005, DJ 23-09-2005 PP-00006 EMENT
 VOL-02206-1 PP-00095 LEXSTF v. 27, n. 322, 2005, p. 27-
 36)*

(...)

**17. (...)Os dois regimes jurídicos não podem ser confundidos. E é por força de tais regras específicas - arts. 199, 209, 215, 217, 218 e 225, todos da CF -, que o particular atua por direito próprio nessas se-
 aras, sendo totalmente descabida a exigência de li-
 citação para que, repita-se, o particular possa fazer
 justamente aquilo que sempre lhe era lícito executar,
 por serem “livres à iniciativa privada” e/ou “deveres
 da Sociedade”, respeitadas as balizas que a própria
 Constituição já impõe quanto ao conteúdo material
 do regime jurídico dessas atividades.**

**18. Em suma, portanto, do próprio regime jurí-
 dico constitucional de tais atividades se extrai que as
 Organizações Sociais, quando se dirigem “ao ensino,
 à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológi-
 co, à proteção e preservação do meio ambiente, à cul-
 tura e à saúde” (Grifou-se)**

Para o [mestre](#), [doutor](#) e ex-Procurador do Tribunal de Contas do Estado de Sergipe, o fomento ao particular para atividade de educação é plenamente constitucional, tendo em vista que a **Carta Cidadã não preconiza que a prestação de tais serviços públicos sociais deva ser feita diretamente pelo Estado**, senão vejamos:

(...)

19. *Antes, porém, cabe analisar, a alegação de que a Lei das Organizações Sociais representaria um abandono, pelo Poder Público, de seus deveres constitucionais de atuação nos setores elencados no art. 1º da Lei. Não é isto o que ocorre, na realidade. Com efeito, e como ensina Floriano Azevedo Marques Neto, a intervenção do Estado no domínio econômico e social pode ocorrer de forma direta ou indireta: enquanto na primeira hipótese cabe ao aparelho estatal a disponibilização de utilidades materiais aos beneficiários, na segunda hipótese o Estado faz uso de seu instrumental jurídico para estimular que os próprios particulares executem atividades de interesses públicos, seja através da regulação, com coercitividade, seja através do fomento, fazendo uso de incentivos e estímulos a comportamentos voluntários, nos seguintes termos:*

(...)

20. *Como regra, cabe aos agentes eleitos a definição de qual modelo de intervenção, direta ou indireta, será mais eficaz no atingimento das metas coletivas conclamadas pela sociedade brasileira, definindo o modelo de atuação que se mostre mais consentâneo com o projeto político vencedor do pleito eleitoral. Foi com base nisso que, principalmente no curso do século passado, preponderou a intervenção direta do Estado em diversos setores sociais, como consequência dos ideais que circundavam a noção de Estado Social.*

(...)

22. *Assim, nos dois momentos, o que resultou foi a vontade preponderante manifestada nos canais democráticos, sem que a Constituição fosse lida como a cristalização de um modelo único e engessado a respeito da intervenção*

do Estado no domínio econômico e social. E é justamente dessa forma, optando pelo fomento acompanhado de uma regulação intensa, que os serviços públicos sociais ainda continuarão a ser efetivados pelo Estado brasileiro após a vigência da Lei nº 9.637/98 – e como de fato vêm sendo –, através da colaboração público-privado.

(...)

23. Em outros termos, a Constituição não exige que o Poder Público atue, nesses campos, exclusivamente de forma direta. Pelo contrário, o texto constitucional é expresso em afirmar que será válida a atuação indireta, através do fomento, como o faz com setores particularmente sensíveis como saúde (CF, art. 199, §2º, interpretado a contrario sensu – “é vedada a destinação de recursos públicos para auxílios ou subvenções às instituições privadas com fins lucrativos”) e educação (CF, art. 213 – “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades”), mas que se estende por identidade de razões a todos os serviços sociais.

(...)

33. Em primeiro lugar, deve ser afastada a incidência do art. 37, XXI, da CF quanto ao procedimento de qualificação como OS, porquanto tal ato não se configura como contratação no sentido próprio do termo. (...). Ao contrário, a qualificação consiste em uma etapa inicial, embrionária, pelo deferimento do título jurídico de “organização social”, para que Poder Público e particular colaborem na realização de um interesse comum, que consiste na prestação de serviços sociais para a população. Essa prestação, mais à frente,

será fomentada pelo Estado através do repasse de recursos e da cessão de pessoal e de bens, mas a etapa inicial, a condição primeira para que isso ocorra, nos termos da Lei (Art. 1º), é a qualificação da entidade como organização social.(...). Assim, não há, nesta etapa de qualificação, verdadeira disputa entre os interessados, já que, repita-se, todos que satisfizerem os requisitos poderão alcançar o mesmo título jurídico, de “organização social”, a ser concedido pela Administração Pública. A doutrina contemporânea tem feito uso do termo credenciamento para denominar tais casos (JUSTEN FILHO, Marçal. Comentários à lei de licitações e contratos administrativos, São Paulo: Ed. Dialética, 2005, p. 39-40), **em que, repita-se, não incide o dever constitucional de licitar pela própria natureza jurídica do ato, que não é contrato, e pela inexistência de qualquer competição, já que todos os interessados podem alcançar o mesmo objetivo, de modo includente, e não excludente.**

(...)

47. Por não se tratar de contratos administrativos, não cabe falar em incidência do dever constitucional de licitar, restrito ao âmbito das contratações (CF, art. 37, XXI). Nem por isso, porém, a celebração de contratos de gestão pode ficar imunizada à incidência dos princípios constitucionais. Da mesma forma como se ressaltou acima, a Administração deve observar, sempre, os princípios estabelecidos no caput do art. 37 da CF. Dentre eles, têm destaque os princípios da impessoalidade, expressão da isonomia (art. 5º, caput), e da publicidade, decorrência da idéia de transparência e do princípio republicano (CF, art. 1º, caput).

(...)

50. Assim, embora não submetido formalmente à licitação, a celebração do contrato de gestão com as Organizações Sociais deve ser conduzida de forma pública, impessoal e por critérios objetivos, como consequência da incidência direta dos princípios constitucionais que regem a Administração Pública. (Grifou-se)

Ao final, após indicar que as Organizações Sociais não estão obrigadas a licitar, conclui que os funcionários que ali trabalham não são servidores públicos, mas trabalhadores privados, **não sendo, portanto, obrigatório o concurso público**, *in verbis*:

(...)

59. (...) **Com efeito, e com a devida vênia dos que pensam em sentido contrário, não há como vislumbrar qualquer violação, na Lei das Organizações Sociais, aos princípios constitucionais que regem a remuneração dos servidores públicos. Os empregados das Organizações Sociais não são servidores públicos, mas sim empregados privados. Por isso, sua remuneração não deve ter base em lei, mas sim nos contratos de trabalho firmados consensualmente. Já o procedimento de seleção de pessoal, da mesma forma como a contratação de obras e serviços, deve, sim, ser posto em prática de modo impessoal e objetivo, porém sem os rigores do concurso público.** (...). O que há de se exigir é a observância de impessoalidade e de objetividade na seleção de pessoal, conforme regulamento próprio, mas não a submissão ao procedimento formal do concurso público, devendo ser interpretada nesse sentido a parte final do art. 4º, VIII, da Lei, ao falar em regulamento próprio contendo plano de cargos dos empregados.” (Informativo STF n.º628) – Grifos Nossos

IV – DO CUMPRIMENTO DAS DETERMINAÇÕES DO EGRÉGIO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Importa consignar que a Fundação Municipal de Educação de Niterói foi notificada acerca das recentíssimas decisões pugnando pela ilegalidade de determinados

convênios firmados para execução do Programa Criança na Creche, o que nos faz considerar:

i) que as decisões não tratam do Programa como um todo, mas, ao contrário, se referem à convênios específicos que integram o Programa em apreço;

ii) como veremos adiante, alguns conselheiros abordam assuntos relacionados a questões de comprovação de ausência de fins lucrativos e economicidade e outros tratam em seus votos de aspectos diversos desses. Explico melhor: quando determinado Conselheiro imputa a irregularidade ou ilegalidade em dado convênio por inobservância, e.g., do princípio da impessoalidade, e ao mesmo tempo deixa de mencionar a questão do concurso público, isso nos permite concluir que o item não abordado expressamente lhe pareceu em conformidade com a legislação. Assim sendo, alguns Conselheiros se filiam a determinada corrente, que eventualmente proclama a ilegalidade in casu por normas diversas de outros integrantes da Corte de Contas. Se o que é declarado expressamente ilegal por um é implicitamente declarado legal pelo outro, é de se buscar uma decisão uníssona sobre o Programa *in totum*, em atendimento ao Princípio da Segurança Jurídica^[5];

iii) no estrito cumprimento das diferentes decisões exaradas em consonância com as distintas correntes Jurisprudenciais do Tribunal de Contas foram tomadas as seguintes medidas administrativas que acabaram por reformular, **reestruturar integralmente** o Programa Criança na Creche, senão vejamos.

Não obstante, impende reiterar que diversas medidas foram adotadas ainda no ano de 2010 por esta municipalidade, voltadas ao atendimento *suso* mencionado. Para demonstrar nosso ponto de vista estamos elencando a estreita síntese dos votos, com o correlato ato administrativo adotado e os respectivos documentos comprobatórios em anexo:

VOTO – PROVIDÊNCIA

A) Publicidade de que o Programa Criança na Creche está aberto a todas as entidades interessadas. Impessoalidade na escolha das entidades.

Reunião pública para apresentação da minuta do edital e alterações decorrentes da reformulação, com participação dos diversos segmentos da sociedade civil, inclusive com o representante da Câmara Municipal – **Doc. 1**

Designação de uma comissão especial para o chamamento público – **Doc. 2**

Publicação de edital de chamamento público para credenciamento no programa com critérios objetivos – **Doc. 3**

B) Quantificação do valor feita pela unidade de serviço efetivamente prestado (criança atendida)

Estabeleceu-se em ato normativo repasse *per capita* tomando-se por base os alunos efetivamente matriculados e com frequência regular, a fim de se atender ao princípio da igualdade e da economicidade – **Doc. 4**

C) Metas de Atendimento Constantes no Plano de Trabalho

Exigência de apresentação de Plano de Trabalho como requisito para firmar convênio, indicando-se metas qualitativas e quantitativas – **Doc. 5**

D) Atuação direta na Prefeitura por meio de entidades preterindo a realização de licitação e concurso público

Edital de Chamamento Público – **Doc. 6** Vide item Do Supremo Tribunal Federal retro.

E) Celebração de Convênios com Associações Civis sem que se comprovasse que se encontravam previamente regularizadas para funcionar como instituição de educação infantil e ainda sem a demonstração de inexistência de perseguição de lucro.

Adequação dos termos de convênio às orientações oriundas de diferentes feitos em trâmite nesse Tribunal, tais como estar registrado junto ao Conselho de Educação, não possuir fins lucrativos, aplicação de excedentes financeiros em educação e outros, com plano de trabalho e de aplicação dos recursos, conforme itens, anexos e novo termo de convênio constantes do edital de chamamento público. **Doc. 7**

F) Demonstração de que a transferência destinada à entidade revela-se mais econômica para a Administração.

Estudo comparativo demonstrando a economicidade e cálculo do *per capita* – **Doc. 8** .

Afora este conjunto de medidas, outras de menor relevo, mas que merecem aqui ser citadas foram levadas à cabo:

1. procedeu-se à criação de um Grupo de Trabalho, por meio do Decreto n.º10.567/2009, que analisou os convênios e o Programa como um todo, à luz das orientações e recomendações do Tribunal de Contas, **Doc. 9**
2. elaboração de minuta de Projeto de Lei – **Doc. 10**
3. criação de um “**Manual de Aplicação e Prestação de Contas**” com orientações espe-

cíficas a serem seguidas pelas instituições, que gerou uma melhoria na qualidade das prestações - **Doc. 11**;

4. exigência de apresentação de **Plano de Trabalho** como requisito para firmar convênio, indicando-se metas qualitativas e quantitativas - **Doc. 5**;

5. constituição de **comissão extraordinária** de análise das prestações de Contas das instituições conveniadas no Programa Criança na Creche, relativas aos exercícios financeiros de 2009, 2010 e o período de janeiro a junho de 2011, por meio da Portaria Conjunta FME/CGM n.º001/2011 - **Doc. 12**

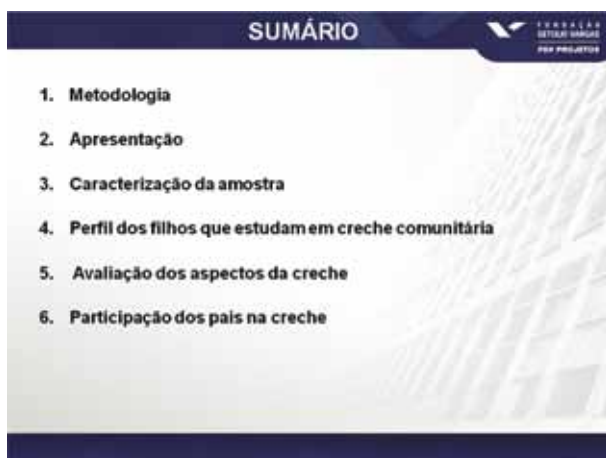
Atualmente, no ano de 2011, o Programa vem sendo redimensionado e passou a credenciar 33 (trinta e três) creches, tendo em vista a ampliação da Rede Pública Municipal neste segmento.

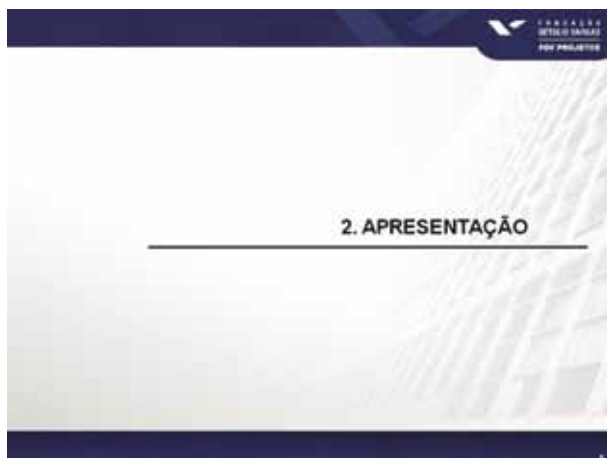
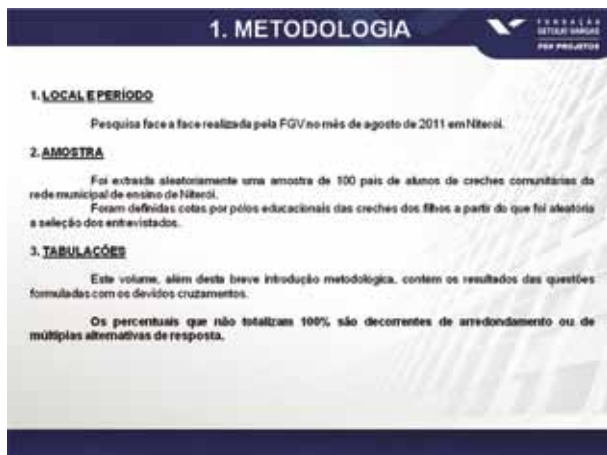
Neste sentido, seis entidades possuem autorização definitiva de funcionamento e outras vinte e cinco instituições estão com autorização provisória até o final do ano de 2012, conforme Deliberação do Conselho Municipal de Educação n.º16/2011 - Doc. 13

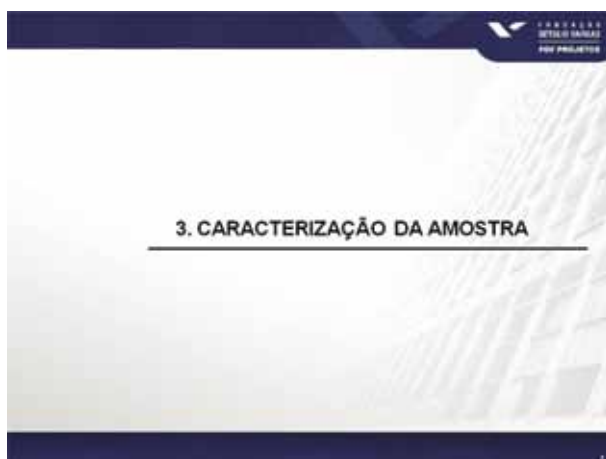
Cabe esclarecer que as outras duas instituições, que totalizam o conjunto de instituições que integram o Programa Criança na Creche gozavam de autorização provisória, encontrando-se, todavia, em processo de transição, uma vez que suas mantenedoras estão sendo substituídas. Ressalta-se que no caso de uma delas, tal medida deveu-se à vícios insanáveis na prestação de contas de recursos públicos, objeto de denúncia ao Ministério Público em sede de tutela coletiva e penal, bem como foi instaurada Tomada de Contas e sindicância, já tendo a FME conseguido o ressarcimento correlato.

Depreende-se, pelo exposto, que há, por parte da atual gestão, empenho e ações concretas no sentido de gerir este Programa de forma ética e compromissada.

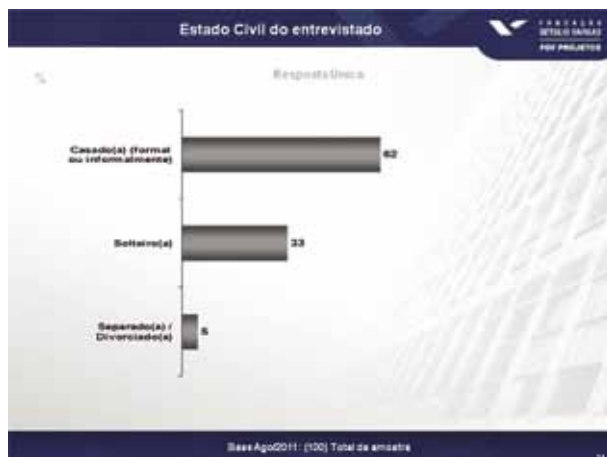
É importante frisar que sobredito Edital de Chamamento Público, publicado em janeiro de 2011, pautou-se em critérios objetivos, em atendimento, dentre outros, aos princípios da publicidade, da moralidade, da eficiência, da legalidade, da impessoalidade, insertos no *caput* do art. 37 da CRFB.











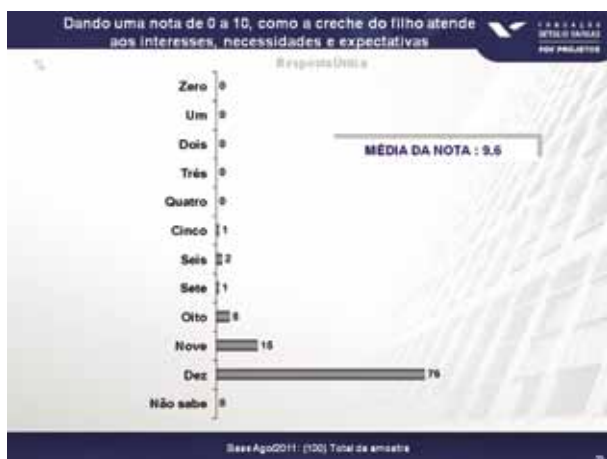


4. PERFIL DOS FILHOS QUE ESTUDAM EM CRECHE COMUNITÁRIA





6. AVALIAÇÃO DE ASPECTOS DAS CRECHES



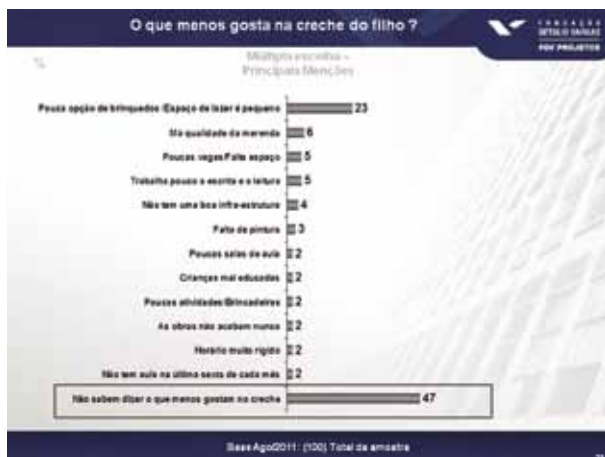
Dando uma nota de 0 a 10, como a creche do filho atende aos interesses, necessidades e expectativas

Respostas/Nota

	TOTAL	IDADE	
		16 e 29 anos	30 anos ou mais
Zero	0	0	0
Um	0	0	0
Dois	0	0	0
Três	0	0	0
Quatro	0	0	0
Cinco	1	2	0
Seis	2	0	4
Sete	1	2	0
Oito	5	7	4
Nove	15	20	11
Dez	76	69	82
Não sabe/ Não respondeu	0	0	0
MEDIA	9,6	9,5	9,7
Base	(100)	(45)	(55)

Base: Ago2011 : (100) Total de amostra







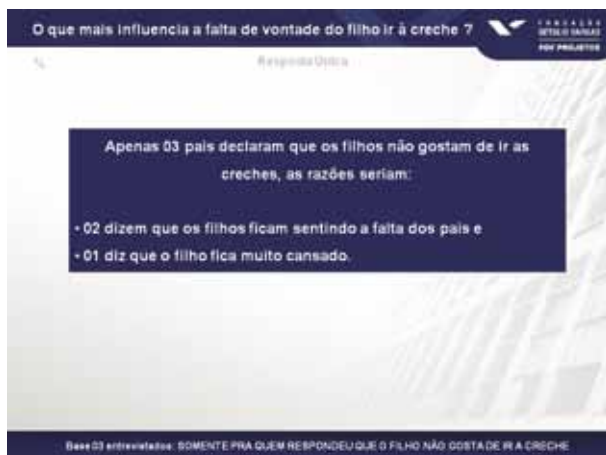
De maneira geral, o filho gosta de ir à creche ?

Resposta Única

	TOTAL	IDADE	
		18 a 29 anos	30 anos ou mais
Gosta	97	93	100
Não gosta	3	7	0
Base	(100)	(45)	(55)

Base: Somente para quem abandonou a creche C



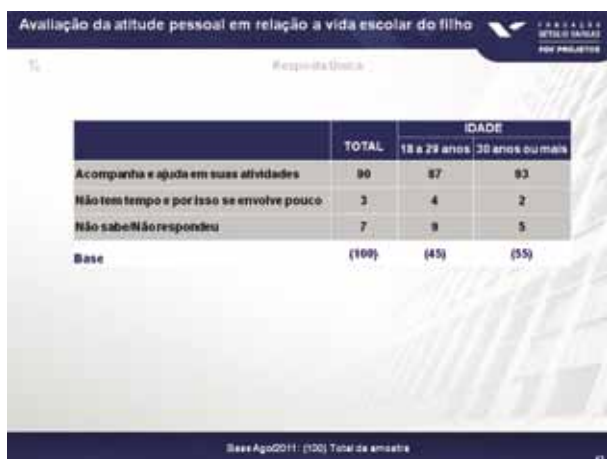






8. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA CRECHE







Currículo: a estrutura que define o perfil de um povo

Claudio Mendonça

O documento mais importante no sentido de estabelecer as diretrizes para a formação do estudante no processo de ensino/ aprendizagem é, por óbvio, o currículo ou os referenciais curriculares. Desde a segunda metade dos anos 2000, em diversas redes públicas, houve um esforço

para a definição clara do que deve ser ensinado em cada etapa da escolarização.

Em algumas unidades da federação, como no Estado de São Paulo, o trabalho foi realizado por um pequeno grupo de especialistas que avançou até a elaboração de roteiros de sala de aula com base nos referenciais implantados. Estudos da Fundação Lemann e da FGV[6] demonstram que a utilização pelos professores de material didático estruturado tende a melhorar o desempenho educacional dos alunos. Essa foi a premissa que norteou o trabalho paulista.

Em Niterói a proposta foi bem diferente. Partindo de uma visão multiculturalista, os parâmetros curriculares da Rede foram construídos de forma coletiva e bastante participativa. A visão multiculturalista na educação parece contemplar com maior propriedade a perspectiva do aluno dentro de sua história, individualidade, contexto social e protagonista de suas aspirações, expectativas e opções de construção cultural.

O multiculturalismo como horizonte de trabalho docente não é um ‘adendo’ ao currículo: deve, ao contrário, impregnar estratégias, conteúdos e práticas normalmente trabalhados em aula pelo professor, como brevemente ilustrado anteriormente. Nesse sentido, mais uma vez, reforça-se o papel do professor como pesquisador constante de sua prática, construindo, no seu cotidiano, perspectivas multiculturais que resultem em discursos alternativos, que valorizem as identidades, desafiem a construção dos estereótipos e recusem-se a congelar o ‘outro’. (Canen, Ana. Dossiê Educação e Desenvolvimento, 105)[7].

Foi nesse sentido que a Rede Pública de Educação se organizou e chegou a construção de seus Referenciais

Curriculares, em 2010, desenvolvendo diversas ações no sentido de sua difusão, tanto para consolidar as informações como para receber novas contribuições para promover a melhoria contínua e a sua atualização. Além disso, o documento embasou todas as demais ações pedagógicas desenvolvidas em 2011.

Segue o relatório da Fundação Darcy Ribeiro que apresenta o trabalho desenvolvido por Ana Canen e equipe.

1 - Introdução

As fases a que se refere o relatório constituem: a) redação do documento dos Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Niterói, a partir da incorporação das emendas sugeridas pelos profissionais da rede ao documento preliminar de Orientações Curriculares, que foi distribuído em fevereiro de 2010 e debatido durante o primeiro semestre, com a produção de emendas supressivas, aditivas e substitutivas e de sugestões diversas, encaminhadas a mim, em reuniões e por email; b) também se refere à fase do segundo semestre de 2010, quando o novo documento por mim produzido a partir daquelas emendas foi debatido pela rede, com propostas de novas redações, que receberam pareceres por mim elaborados, culminando na produção de três volumes separados – para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, em diálogo com a rede.

2 – Carga Horária e Produto

2.1 – Reformulação do documento de orientações curriculares

Após receber emendas e participar de reuniões na FME, foi solicitado que eu fizesse a redação final do documento, incorporando as discussões e as emendas produzidas. Em reunião com a Profa. Cléa e as equipes da FME, em 15/07/2010, ficou acordado que a incorporação des-

As sugestões seria feita de forma a não fragmentar o documento, ou torná-lo incoerente. Assim, o trabalho dessa fase foi o de articular as sugestões e emendas enviadas ao documento preliminar de Orientações Curriculares, distribuído em fevereiro de 2010 a toda a rede e redigir um novo texto, correspondente aos Referenciais Curriculares, conforme planejado no projeto em pauta. Foi realizada a redação do documento, cujo processo desenvolveu-se conforme explicitado abaixo:

Participante dessa fase de redação do documento: Profa. Ana Canen

Carga Horária de Trabalho: 10 dias úteis, 6h cada. Total: 60h de trabalho.

2.2 – Nova Rodada de Discussões na Rede e Reformulações do documento

O referido documento foi encaminhado em julho de 2010 à Rede, que discutiu a nova versão e ainda apresentou novas emendas, sugestões e propostas de redação, que foram encaminhadas a mim, via e-mail, durante o segundo semestre de 2010. No decorrer deste período, produzi pareceres sobre as novas versões, pareceres estes que foram encaminhados às equipes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, que optaram em produzir volumes separados para estas fases de ensino, porém com a parte inicial comum, conforme enfatizado em meus pareceres, de modo a manter a consistência da proposta curricular da Rede.

Participante dessa fase de redação do documento: Profa. Ana Canen

Carga Horária de Trabalho: referente à redação dos pareceres, às propostas de reformulação dos documentos e às reuniões desenvolvidas: **30h de trabalho.**

3. Considerações Finais

O projeto de redação dos Referenciais Curriculares para Niterói foi cumprido, tendo sido realizada a redação dos referenciais em tela. Em anexo, encaminho os produtos (três volumes) que foram desenvolvidos, em diálogo com a Rede, a partir da documentação encaminhada em 30 de julho de 2010, que constava de: 1) texto completo dos Referenciais Curriculares; 2) três volumes finos, separados em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Sugere-se que as recomendações no que diz respeito aos ajustes de forma, particularmente no que se refere à normatização das referências bibliográficas acrescentadas pelos professores da Rede, tanto no corpo do texto como na listagem final, assim como a revisão de digitação, sejam realizadas, antes da impressão final dos volumes.

Há uma razão para avaliar?

Repetência devastadora ou aprovação automática?

Claudio Mendonça

Os gestores dos sistemas educacionais de todo o país enfrentam o mesmo desafio: garantir o acesso e a permanência do aluno na escola ao mesmo tempo em que ele passa de ano desenvolvendo habilidades, competências e assimilando conteúdos. Os indicadores sobre a matéria são internacionais. Trata-se da aprovação, desempenho, evasão, abandono e distorção idade/série. Se por um lado são indicadores que medem diferentes aspectos do sistema, eles têm uma inter-relação e parecem ter uma origem mais clara na questão da repetência.

É claro, muitos outros fatores levam o aluno a abandonar a escola, como a gravidez precoce, a ausência de

gratuidade dos transportes públicos, a necessidade de trabalhar em horário incompatível com os estudos, mas nenhum fator atinge de forma mais ampla os alunos das redes públicas do que a repetência. A partir do mês de setembro milhares de jovens começam a abandonar a escola porque não veem perspectiva de aprovação e, muitos deles não retornam aos estudos no início do ano seguinte.

Em que pese o fato de muitos sistemas educacionais em todo o país terem criado barreiras artificiais de combate à repetência, eu me refiro aos sistemas de aprovação automática, acreditamos que devemos entender que, a avaliação do aluno deve ir muito além de atribuir notas a cada um deles de acordo com o desempenho em uma ou mais provas bimestrais. A avaliação deve estar a serviço do aluno, da escola e do sistema educacional. Daí a necessidade de o gestor educacional atentar para dois fatos extremamente relevantes. Primeiro de que a recuperação paralela, aquela que deve acontecer ao longo do ano e não em uma semana ou duas no mês de dezembro, é direito do aluno assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). Segundo de que estabelecer programas e ações de governo, sem base nos indicadores de aprovação e desempenho dos alunos, é correr o risco de desperdiçar recursos públicos.

Os governos não têm o direito de simplesmente lamentar seus indicadores educacionais ao final de cada ano letivo. Ao contrário, têm o dever de estabelecer mecanismos de reforço escolar, ou estudo dirigido como preferem os especialistas. E não apenas isso, devem buscar junto às equipes pedagógicas, de cada escola, apoiar os professores para que desenvolvam novas oportunidades de avaliação no decorrer do ano letivo, garantindo a progressão daqueles alunos que com as aulas extras de reforço irão superando suas dificuldades. Não oferecer o reforço escolar para os casos de baixo rendimento é negar oportunidades educacionais à parcela da população que depende disso

para sua autonomia e ascensão social. É negar o futuro a milhares de crianças e jovens que não têm alternativa, só a escola pública.

A questão da avaliação interna (uso essa expressão para me referir às notas dos alunos atribuídas pelos professores diferenciando das avaliações externas dos sistemas públicos através do Prova Brasil, por exemplo) é tema complexo, vasto e difícil de abordar. Primeiro, pelo significado que podemos atribuir aos seus resultados. O que significa um aluno conceito D em Geografia? Claro, quer dizer que ele não é nem C e nem E. Mas, que informação essa letra efetivamente transmite? Que se trata de um aluno um tanto abaixo da média? Qual média será essa, a da expectativa de conhecimentos que deveria satisfazer através daquela prova em um determinado dia ou uma comparação relativa entre as notas da turma onde ele se insere?

Não temos aqui as informações necessárias a realizar um diagnóstico, acerca das dificuldades que o estudante deve superar para melhorar seu desempenho. A mim a informação soa vazia, lacônica, carente de um dizer. O aluno teria dificuldades em habilidades básicas, como a da interpretação de textos, leitura de gráficos e tabelas ou, simplesmente problemas em memorizar as informações exigidas naquele bimestre? Seria essa capacidade de memorização realmente necessária ao desenvolvimento cognitivo do jovem?

Esse número de perguntas, que tende ao infinito, surge sempre que me deparo com o conjunto de notas e conceitos explicitados pela avaliação do alunado. O que fazer com esses resultados?

Infelizmente, em nosso país, existem duas posturas dominantes. A primeira delas é de virar as costas para o assunto, deixar isso no plano das relações privadas entre aluno e professor. Nem a família chega a tomar conhecimento. Quando chega o final do ano vem o trágico anúncio da repetência. Tragédia individual e coletiva. E

assim, aquela rede amarga elevadas taxas de repetência e a história acadêmica daquele estudante não passa de mais um componente a integrar os indicadores educacionais. A comprovar a ineficiência do sistema.

O outro caminho é o de criar artificios legais, ou de sistema, para promover o aluno independente da avaliação, com o discurso de que a repetência não melhora o desempenho dos estudantes, custa dinheiro e leva à evasão escolar. E assim, o estudante progride sem aprender e o professor frustrado não vê sentido em sua dedicação profissional. Aliás, os alunos acabam por achar que se esforçar na escola é uma bobagem, afinal o resultado prático é aparentemente o mesmo: todos passam de ano.

É claro que além de necessário, ter uma nota ou conceito que indique a perspectiva de progressão do aluno e, possa servir de indicador ao longo do ano, da situação do conjunto de alunos, para que as ações de reorientação da aprendizagem aconteçam. Apenas a existirem relatórios, a equipe pedagógica da escola ou da rede não conseguirá acompanhar o desempenho de alunos, de tal sorte a apoiar o aluno que dela necessita.

Por tudo isso, não é possível optar pelo conceito ou pelo relatório diagnóstico que aponte a situação do aluno, em face de uma matriz de habilidades e competências cognitivas e, de parâmetros curriculares que correspondam à sua idade e ano de escolaridade. É imprescindível haver os dois, cada um com sua missão, mas é claro que, o relatório se for bem estruturado tem maior relevo para o estudante, seus familiares e os professores, que poderão analisar diferentes pontos de vista sobre o desenvolvimento do jovem.

Naturalmente, vai haver resistência de alguns professores e com certeza o sindicato vai se posicionar de forma contrária. A justificativa será o trabalho a mais para o professor, já tão sacrificado, em ter de preencher formulários de avaliação. Em parte a questão merece acolhida e o formulário deve vir previamente preenchido com todas as

informações do aluno, ser eletrônico e dentro do possível bastante sintético e objetivo.

Não podemos descartar a possibilidade de se investir em *notebooks* ou *tablets* para o magistério e fazer todo o possível para minimizar o esforço do professor. Todavia, não é possível aceitar a escusa e por conta disso deixar de ter um sistema de avaliação a serviço do aluno. A tarefa de avaliar e disponibilizar as informações, para que a mesma tenha alguma consequência que não seja a mera aprovação ou reprovação do estudante, é inerente ao ensinar e, por isso mesmo, implícita à sua atividade profissional.

Ensinar sem avaliar significa a desconexão entre ensinante e aprendente, a mera exposição do jovem ao conhecimento sem sua inserção em um processo, que por isso mesmo demanda acompanhamento, análise e correção de rumos. Essas informações serão muito valiosas para realizar o necessário elo entre o professor da reorientação da aprendizagem e o titular da turma do aluno, para que ambos verifiquem e reconheçam o progresso do estudante.

Finalmente, a questão relativa à periodicidade. É melhor que a mesma seja bimestral ou trimestral. A questão, a princípio, parece ser irrelevante, mas creio haver uma razão para optar pelo período de dois meses letivos. Ocorre que, quando a mesma ocorre em apenas três momentos do ano, a primeira informação sobre o aluno chega muito no início do ano letivo e a segunda quando já não há mais muito a fazer, no mês de setembro. Ao final do primeiro semestre com o conceito do segundo bimestre, pode-se aproveitar o período de recesso de meio de ano para organizar as etapas finais de um programa de recuperação de estudos, que deve começar no início do ano letivo, mas deve ir focando no público alvo prioritário ao longo do mesmo e para isso é importantíssimo gerir as informações de maneira efetiva.

Planejamento e gestão do ano letivo Um paradoxo implacável

Claudio Mendonça

Dentre os temas estruturais que levam os sistemas educacionais ao fracasso, este parecer ser um dos menos comentados. Como compatibilizar a abertura do ano letivo com o calendário civil e o ano fiscal. À primeira vista a questão parece óbvia, mas não é. Ainda que seja evidente a necessidade de se começar a planejar o ano letivo seguinte na segunda quinzena de setembro do ano anterior, e essa atividade de planejamento se estender durante todo o último trimestre, especialmente no sentido de avaliar os programas desenvolvidos e buscar aprimorá-los. Também é o momento de dimensionar as demandas de infraestrutura para abrir as escolas. E nesse momento, o tesouro municipal costuma liberar maiores aportes orçamentários para se atingir a meta de gasto dos 25% em educação – para a aquisição de materiais como uniformes, livros, carteiras escolares, merenda e equipamentos.

O problema é que, também nesse último trimestre e nos meses de janeiro e parte de fevereiro, é necessário concluir diversas outras atividades como veremos a seguir: matrícula com organização dos grupos de alunos. Essa questão tem uma premissa que é saber quantos alunos passaram de ano, para se ter conhecimento de quantas vagas com exatidão pode se oferecer à população e, essa informação, na melhor hipótese chega em dezembro. Existem professores que simplesmente entram em férias e somente entregam os diários de classe quando voltam das férias.

A abertura do ano em fevereiro também exige do gestor, a composição dos quadros de horário de todas as turmas, de alunos de todas as escolas. Essa questão também se faz difícil porque exige que os professores se

reúnam, diversas vezes no final do ano letivo, para as definições de horário adequando-o a seus interesses pessoais e aos da escola. Após, é necessário lançar os dados no sistema para críticas e ajustes.

Mas essa ação, dentre outras, é quase impossível de compatibilizar com a desmobilização que ocorre nas unidades escolares já na segunda quinzena de novembro. Na estrutura do próprio governo o problema é igualmente grave porque é necessário fazer o encerramento do exercício e o planejamento do ano seguinte de forma simultânea, no final do ano as repartições realizam seus almoços de confraternização e a produtividade cai muito.

Enfim, muita coisa conspira para que o ano letivo comece com problemas e, é aí que a imprensa aparece, fazendo as suas coberturas mais enfáticas, afinal é o momento em que as atenções se voltam para a escola. A temporada da volta às aulas!

Nosso país também avançou muito pouco no que tange à gestão de obras em escolas. É fundamental desenvolver tecnologia para permitir que as obras aconteçam na escola, sem impedir que a escola desenvolva suas atividades. Seria muito importante desenvolver *know how* de gestão de obras em escolas, com muito planejamento, para evitar a convivência da comunidade escolar com a poeira excessiva que traz tantos danos ao aparelho respiratório, o ruído ensurdecedor da maquina e os riscos à segurança que ferramentas e vergalhões oferecem às crianças.

Os dois processos parecem não se falar, a escola simplesmente vive uma imensa e dolorosa crise durante a obra, que pode e, deve ser minimizada. Existem empresas que executam obras em restaurantes com a empresa funcionando, sem afetar o bem estar dos clientes e nem a higiene dos produtos. Seria um bom começo estudar essas experiências buscando a criação de um modelo.

Formação das Equipes Concurso Público: como aferir ? Estabilidade de Emprego

Claudio Mendonça

Tema difícilimo de abordar, afinal é um dos tabus institucionais. Mas, a questão tem de ser objeto de reflexão. O concurso público é, sem qualquer sombra de dúvida o caminho republicano, democrático e meritocrático para o acesso ao emprego público. Aí começa a primeira indagação.

As provas de concurso são capazes de avaliar de forma eficiente os profissionais? O investigador de polícia faz uma prova sobre Direito Penal. Não é aferida sua capacidade investigativa ao longo de todo o certame. Da mesma forma, o concurso para juiz ou promotor que se limita a buscar saber dos vastos conhecimentos jurídicos dos candidatos.

Assim são os concursos para o magistério, onde o conhecimento do professor sobre sua área de atuação é levado a confronto através das provas de múltipla escolha, mas esse também é o caminho para verificar sua capacidade didática. Não há prova de aula. Em momento algum é possível certificar se aquela pessoa será capaz de dar uma boa aula, terá engajamento, conseguirá a difícil missão de estimular os estudantes mediando o acesso deles ao conhecimento. Se existe um consenso em nosso país de que a universidade não forma os professores como deveria, seria o concurso público o instrumento de modificação, de fora para dentro, do sistema universitário que gradua os profissionais, exigindo uma profunda revisão dos cursos.

O problema é, que se exige-se muito nas provas, acaba-se por não ter o contingente necessário para completar os quadros de horário, e aí o gestor vive um dilema. Por outro lado se estabelecemos uma metodologia de concurso muito heterodoxa, logo o conservador poder judiciário irá derrubar o certame trazendo enormes prejuízos a todos.

Se o processo seletivo é o único caminho, ele parece obsoleto e, carente de um debate que permita sua renovação para que cumpra a sua missão.

No mesmo sentido, os estágios probatórios, que o que eles mesmos fazem é provar a aptidão do servidor público. Não conheço caso de insucesso nessa área. O estágio probatório na imensa maioria do serviço público nacional não verifica absolutamente nada, é meramente cartorial. Nesse sentido, propusemos ao prefeito uma minuta de projeto de lei, regulamentando a matéria e dando sentido a este importantíssimo instituto. Não logramos que fosse enviado ao parlamento municipal.

Temos de verificar, também, o que se refere à estabilidade de emprego. Ela tem fundamento na necessidade de se proteger o servidor público contra as perseguições políticas, as pressões ilícitas de agentes políticos e dotar a máquina de uma perenidade que favorece a criação de uma cultura da instituição. Tudo absolutamente positivo e correto. Mas a produtividade e o comprometimento do profissional podem ficar imunes a qualquer tipo de avaliação e as carreiras públicas costumam ter ascensão por tempo de serviço e formação acadêmica, o que nem de longe garante significar uma boa prestação de serviço ou alta produtividade.

O tema é vasto e é impossível esgotá-lo aqui, mas temos a forte impressão de que o concurso público ineficaz, aliado à estabilidade de emprego, independente de comprovação de capacidade de trabalho ao longo da vida profissional, um sindicato que defende os interesses dos filiados de maneira cega e apaixonada e a eleição para diretor de escola pelos funcionários da mesma, pode levar a unidade e viver um processo de baixíssima produtividade sem nenhuma perspectiva de cobrança ou responsabilização por quem quer que seja. Um dos sintomas desse processo é o enorme absenteísmo registrado nas redes públicas. A situação se agrava pelo enorme número de possibilidades de afastamento temporário. Observe o que dispõem o Estatuto do Funcionário Público de Niterói:

ARTIGO 88 Será considerado de efetivo exercício o afastamento em virtude de:

- I férias;
- II casamento, até 8 (oito) dias;
- III luto pelo falecimento do cônjuge, filho, pai, mãe, irmão, até 8 (oito) dias;
- IV convocação para serviço militar;
- V Júri e outros serviços obrigatórios por Lei;
- VI exercício de outro cargo ou função, no serviço público da União, de outro Estado e dos Municípios, inclusive respectivas autarquias, empresas públicas, sociedade de economia mista e fundações, quando o afastamento houver sido autorizado pelo Chefe do Poder Executivo, sem prejuízo de vencimento do funcionário;
- VII exercício do mandato de Prefeito e Vice-Prefeito;
- VIII exercício de cargos ou função de governo ou administração, em qualquer parte do território nacional, por nomeação ou designação do Presidente da República;
- IX licença especial;
- X licença para tratamento de saúde, inclusive de pessoa da família;
- XI licença a funcionário acidentado em serviço ou atacado de moléstia profissional;
- XII licença à funcionária gestante;
- XIII moléstia devidamente comprovada na forma regulamentar, até 3 (três) dias;
- XIV missão ou estudo noutros pontos do território nacional ou no estrangeiro, quando o afastamento houver sido expressamente autorizado pelo Chefe do Poder Executivo, no interesse da municipalidade;
- XV período de afastamento compulsório, determinado pela legislação sanitária;
- XVI recolhimento à prisão, se absolvido afinal, e suspensão preventiva, se inocentado afinal;
- XVII candidatura a cargo eletivo, conforme o disposto no inciso VI , do artigo 71 ;
- XVIII mandato legislativo, ou executivo, federal ou estadual;

XIX mandato de Vereador, nos termos do disposto no inciso V, do artigo 71, desta Lei.

Chega a ser reivindicação frequente dos diretores de escola, termos professores a mais apenas para cobrir as lacunas deixadas pelos faltosos. O quadro abaixo demonstra que o efetivo de professores é muito maior, em função, não apenas dos afastamentos a que têm direito, como por conta de outras funções importantes e necessárias que desempenham fora de sala de aula.

TOTAL CONCURSADOS	
FONTE FOLHA DE PAGAMENTO ABRIL 2011	
PROFESSOR I	1.719
PROFESSOR II	528

PROFESSOR I – ESCOLAS SITUAÇÃO FUNCIONAL	
PROFESSOR I NAS SALAS DE AULA	705
LICENÇAS, READAPTADOS, REDUÇÃO DE CARGA HORÁRIA	175
DIRETORES DE UNIDADE (GERAL E ADJUNTO)	154
PROFESSORES RESIDENTES	172
COORDENADOR DE TURNO	108
SALA DE RECURSOS	93
SECRETÁRIO DE UNIDADE ESCOLAR	28
TOTAL ATUANDO NAS ESCOLAS	1433

PROFESSOR I NA FME

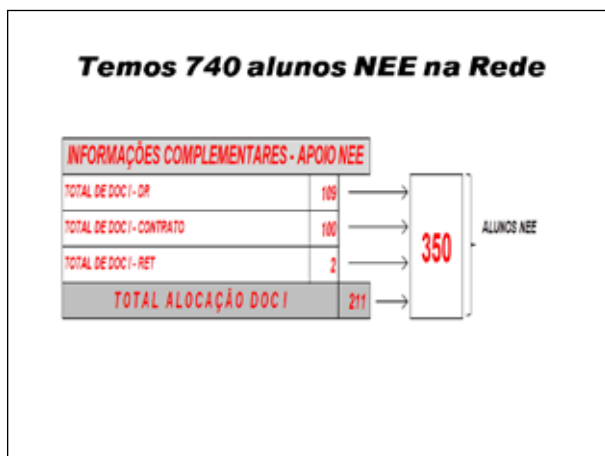
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENV. DE ENSINO	122
ADMINISTRAÇÃO FME	39
TOTAL LOTADOS NA FME	161

PROFESSOR I - FORA DA REDE

PERMUTADOS	72
DISPOSIÇÃO	36
EM TRÂNSITO	10
CONVENIO PESTALOZZI	4
LICENÇA SINDICAL	3
TOTAL FORA REDE	125

PROFESSOR DOCENTE II

ATUANDO NAS ESCOLAS	478
PROFESSORES NAS SALAS DE AULA	426
EXCEÇÕES READAPTADOS, REDUÇÃO DE CARGA HORÁRIA	41
DIRETORES DE UNIDADE GERAL E ADJUNTOS	9
COORDENADOR DE TURNO	1
SECRETÁRIO DE UNIDADE ESCOLAR	1
FORA DO SISTEMA	19
PERMUTADOS	4
DISPOSIÇÃO	14
EM TRÂNSITO	1
NA FME	27
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENV. DE ENSINO	27
NA ADMINISTRAÇÃO	4



Comunicação, um nó muito difícil de desatar

Claudio Mendonça

Essa talvez seja a grande dificuldade. Como estabelecer a comunicação nos diversos níveis? Com pais, alunos, professores e com a sociedade em geral. Sim, é fundamental que a população que não utiliza a escola pública participe de forma ativa das questões relacionadas a ela. A educação pública não pode ser assunto exclusivo

dos gestores, da corporação, dos militantes profissionais e quando muito, dos grêmios estudantis. Esses últimos, a cada dia mais raros e aparelhados pelos partidos políticos com suas “juventudes”. Se o brasileiro trabalha cinco meses por ano somente para pagar os impostos e sustentar a máquina governamental^[9] e se, 18% dos tributos federais e ¼ dos estaduais e municipais vão para a educação, isso quer dizer que o cidadão-contribuinte trabalha ao menos um mês inteiro para financiar o setor. Nesse sentido entendemos que não apenas os usuários do serviço, como os gestores, a corporação de profissionais da educação e os sindicatos mas, toda a população e em especial a classe média que tem um senso crítico que se evidenciou ao longo de décadas de nossa história, no sentido de termos escolas que cumpram o papel estabelecido na LDB.

A questão se coloca no patamar de que a mais importante atividade a ser desenvolvida na escola é invisível, adiável e de aferição silenciosa. O pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho estabelecido no artigo segundo da Lei 9.394/96 como finalidade da educação, somente pode ser alcançado através das ações em sala de aula e fora dela voltadas para a aprendizagem do aluno, desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e de competências específicas que permitirão a que a mesma ocorra ao longo de toda a vida.

Ora, o que é material e visível na escola: o uniforme, a carteira escolar e a merenda, por exemplo, são de enorme importância - ninguém nega isso - e muito mais passíveis de verificação, cobrança e responsabilização. Mas, o que realmente importa na escola é o que ninguém consegue enxergar e, dentre esse elementos existe um grupo que se diferencia do outro. Há as atividades de enorme importância como o desenvolvimento da cultura através da música e da dança, dos grupos de teatro e outras manifestações de natureza artística. E mais, não nos esqueçamos da Educação Física e da prática de esportes tão essenciais para

a saúde, autodisciplina e mesmo desenvolvimento de valores como o trabalho em equipe e a obediência às regras.

Mas vamos refletir um pouco além e pensar: onde fica o aprendizado da Matemática, o desenvolvimento da capacidade de leitura, interpretação de textos, compreensão do contexto histórico de um determinado fato, o domínio de outro idioma, ou o raciocínio investigativo sobre as ciências da natureza? Com apenas quatro horas de aula por dia (e um festival anual de feriados e “enforcamentos”) e sem um rigoroso acompanhamento dos professores, corre-se o risco de vermos muita atividade voltada para as questões artísticas e esportivas onde há, de certa forma, uma mobilização natural de professores e alunos e o total esquecimento do desafio do desenvolvimento da aprendizagem da geografia, aritmética, álgebra, geometria e as ciências da natureza, por exemplo.

Um Secretário municipal de uma cidade do Vale do Paraíba, no estado do Rio de Janeiro declarava constantemente que, se faltasse biscoito na merenda tinha até passeata de pais pela rua mas, ninguém se importava com uma turma com 90% de reprovação em Matemática.

Assisti em 2011 a salas de aulas espelhadas e equipadas com aparelhos de som completamente lotadas de alunos cantando e dançando e, na mesma escola, no mesmo horário, um professor de Matemática com mais dois estagiários do último ano da faculdade atendendo a apenas cinco alunos.

E ao final do ano a tragédia anunciada, conformada, calada e olvidada: a retenção maciça dos estudantes, que causa evasão e desistência da escola, custa um mundo de recursos públicos e humanos e não traz qualquer benefício à sociedade ou ao sistema educacional. E o mais grave é que, a maioria esmagadora dos políticos, jornalistas, líderes, associações educacionais, ONGs e tantos outros formadores de opinião se limitam a verificar o desempenho de uma rede educacional com base no número de salas de aula construídas, quantidade de insumos distribuídos e

outras questões relevantes. Repito, o desenvolvimento dos alunos parece que acontece de forma natural nas escolas, e isso não é verdade!

Não basta colocar todas as condições necessárias para que o grupo de estudantes passe a desenvolver sua capacidade de leitura, por exemplo, por duas razões: primeiro, porque nunca temos as condições ideais em uma escola. Sempre faltará alguma coisa e isso será a fonte onde se escoam todas as responsabilidades pelo fracasso escolar; depois, porque a atividade de aprender exige esforço, renúncia, foco, perseverança, e um avançar e retroceder atendendo a cada aluno dentro de sua individualidade de expectativas, base, contexto social e familiar. E isso é uma atividade difícilíssima que se coloca diante dos professores. Sem muito apoio e, ao mesmo tempo, incentivo e cobrança de resultados, a missão simplesmente se esfumaça no ar.

Cidadania pode ser aferida de várias formas. Para muitos é a capacidade de se revoltar diante da sociedade injusta, para outros é a capacidade de ser militante político e participar dos movimentos sociais. Sem dúvida a cidadania contempla isso. Mas, creio ser muito mais simples verificá-la pelo hábito e a capacidade de ler jornais, por exemplo. Se a pessoa se interessa pelo que acontece na cidade, no país e no mundo e se sabe diferenciar o objetivo do texto de um editorial com o de uma notícia, e dentro dela o que é fato do que é opinião. Se for capaz de relacionar as informações que recebe e daí realizar suas próprias contestações e tirar conclusões. E uma escola que não forma um jovem capaz disso não pode dizer que forma cidadãos.

O DNA da cidadania está no domínio da linguagem, na capacidade de ler e interpretar textos. Então temos de pensar em antes de colocar mais recursos no sistema, efetivamente melhorar a qualidade do gasto em educação. Se há uma taxa girando em torno de 30% de repetência no

Ensino Fundamental, isso significa que há esse mesmo percentual de ineficiência no sistema, que prejudica os alunos e a sociedade como um todo, na medida em que adia a vida profissional e a assunção de responsabilidades de milhares de jovens, promove a evasão e custa uma fortuna ao contribuinte. É nesse ponto que a comunicação se torna vital, porque sem a mobilização de parcela expressiva da sociedade, que é ocupada e não pode viver de militância política, a reforma educacional simplesmente não acontece.

A falta de informação e circulação de informações falsas e tendenciosas fazem com que alunos deixem de participar do reforço escolar por desinteresse, pais não estimulem seus filhos por desconhecimento e professores não participem de projetos por desinformação. Infelizmente, essa barreira não foi transposta durante a gestão. Houve um esforço no sentido da confecção de cartazes, reformulação do site, utilização de blogs e de email marketing. Muitas reuniões de diretores, de professores, representantes de pais e de grêmios estudantis. Diversas matérias na imprensa escrita.

Ainda assim, o esforço pode ser considerado mal sucedido uma vez que a aderência aos projetos foi sempre demorada, havia muita incompreensão com relação a objetivos, muitas palavras de ordem completamente absurdas em relação aos fatos, enfim, muita falta de informação. Tanto é assim que com o tempo constatamos uma infinidade de depoimentos de pessoas que confessavam estar mudando de opinião.

É claro, até certo ponto justo, que as pessoas e dentre elas o servidor público tenham uma enorme desconfiança ou até um ressentimento em relação ao governo. Qualquer governo. Para a superação dessa crise crônica de credibilidade parece ser fundamental a sustentabilidade das ações no decorrer do tempo – a política educacional tem de perseverar – e a abertura de um canal eficiente de

comunicação com todos os atores que envolvem o processo e, nesse caso devemos pensar da maneira mais abrangente possível. Nesse sentido é importante refletir sobre a simetria de interesses. Os interesses da corporação e dos estudantes não são cem por cento convergentes, da mesma forma que o dos pacientes e médicos em um hospital, por exemplo.

A classe política, e generalizar é sempre ruim, tende a buscar na educação pública um manancial de verbas e um conjunto de pessoas que podem significar votos e envergadura política. E o sindicato cumpre seu papel de defender os interesses corporativos. Todos aparentam defender o que é melhor para a educação, ou seja, o mais favorável aos alunos. Mas nem sempre é assim. Os Planos de Carreira nunca preveem qualquer tipo de responsabilização profissional, meritocracia virou palavra de calão entre os líderes da corporação e há uma grande distribuição de culpa e isenção de responsabilidade.

Os pais culpam os alunos, os estudantes os professores, os professores responsabilizam os pais e o governo, e o governo condena a universidade que não prepara professores de maneira adequada e a má gestão do próprio setor, haja vista a constante troca de secretários de educação ou o rótulo constante que as atividades atribuem à educação: máquina ineficiente e perdulária.

Além disso, os chefes do executivo sempre vivem uma eterna queda de braço política com o sindicato. Quando dá aumento ao professor, a imprensa dá destaque, afinal os jornalistas entendem – como toda a sociedade – que o magistério é pessimamente remunerado (aliás, os jornalistas também o são!) o sindicato sempre desqualifica o percentual e transforma a despesa em desgaste político. Se o aumento é fruto de “negociação” com a entidade representativa, imediatamente sai a versão de que o aumento foi arrancado, é muito pouco e a luta continua. Se o chefe do executivo dribla a entidade e anuncia para a imprensa

sem a interveniência dos representantes da corporação, eles simplesmente empurram a “categoria” para a greve.

Em todo o lugar parece ser essa a gramática das relações entre sindicato e governo, e no fim todos perdem. Impossível não enxergar o caráter eminentemente político e eleitoral da representação sindical, e o fato de que a maioria esmagadora dos gestores da educação pertence à própria categoria e se beneficia com os ganhos auferidos pelo sindicato e ainda, com o discurso virulento contrário a qualquer responsabilização dos profissionais pelo seu desempenho.

Segue, a título de ilustração, uma nota que emitimos quando houve o movimento de greve na rede de Niterói. No segundo semestre, exatamente no ano em que os projetos chegaram à sua melhor performance e haveria a aferição do IDEB.

Nenhum cidadão que respeita e ama a democracia pode negar a importância do movimento sindical para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, e ainda para o fortalecimento das instituições nacionais ao longo da história recente de nosso país. O direito de greve é elemento fundamental da luta dos trabalhadores. No caso dos serviços públicos essenciais, ele deve ser exercido como recurso extremo. A sua utilização sempre acaba por trazer prejuízos à parcela da população que não tem alternativa para a satisfação de seus direitos fundamentais, como o direito à existência digna e à própria cidadania que é proporcionada pela escola pública.

Quem não estuda, dificilmente consegue ter um emprego que lhe garanta um razoável sustento para si e para a sua família. Com a interrupção das aulas, a criança que está desenvolvendo a capacidade de ler e interpretar textos sofre grave involução uma vez que, vê-se afastada dos livros e rodas de leitura. Somente esse ano distribuimos mais de duzentos mil livros para professores, escolas e alunos. O jovem que avança na solução de problemas matemáticos

ou que participa do amplo programa de recuperação de estudos, ora em curso nas escolas, perde o estímulo e sente todo o seu esforço cair por terra. A perspectiva de o aluno abandonar a escola aumenta vertiginosamente e os indicadores de repetência e distorção idade série se elevam aos piores patamares.

Outra questão que se coloca é a perda nutricional pela interrupção da oferta da merenda escolar a alunos que se veem ameaçados de desnutrição ou lançados no subemprego, ou mesmo, em atividades degradantes para a busca da sobrevivência. Os responsáveis não possuem recursos para compensar a perda de duas refeições por dia que essas crianças recebem nas escolas, e mais: não há um responsável com quem eles possam passar o dia. As de pequena idade ficam em casa sozinhas e com fome.

Ocorre que, a realidade dos salários e condições de trabalho do magistério, em nosso município, não justifica a paralisação de alguns professores e muito menos a declaração de greve pelo Sindicato dos Profissionais da Educação – SEPE. Senão, vejamos: em julho deste ano, todos os profissionais da educação receberam um aumento diferenciado de 15% (quinze por cento). Ano passado, foram 10% (dez por cento), também um aumento superior aos demais funcionários públicos da cidade.

O professor da Rede Estadual ganha R\$ 836,10 contra R\$ 1.406,00 na Rede de Niterói. O professor da Rede Federal, o Colégio Pedro II, também ganha menos do que o da nossa cidade. A média salarial aqui é de R\$ 2.441,04 para uma jornada que comumente é de vinte horas semanais. Trezentos e setenta professores da nossa rede ganham salários superiores a R\$ 4.000,00. E há lideranças do movimento grevista que recebe R\$ 2.979,41; outra que percebe R\$ 4.778,18; mais um que ganha R\$ 3.514,69 e até existe um caso de uma ativista que chega a R\$ 7.380,75. Referência salarial de Julho de 2011.

ANO	MEREN.	% AUM	INPC		INPC ACUM.		
			% AUM ACUM	12 meses (julho)		INPC ACUM.	AUM. ACUM
1998	170,00	0,00	0,00	4,55	4,55		
1999	262,50	54,41	54,41	3,09	9,31		
2000	262,50	0,00	54,41	5,58	15,41		
2001	262,50	0,00	54,41	8,05	24,69		
2002	262,50	0,00	54,41	9,04	35,97		
2003	262,50	0,00	54,41	18,32	60,88		
2004	262,50	0,00	54,41	6,30	71,01		
2005	331,44	26,26	94,96	5,54	80,49		
2006	421,63	27,21	148,02	2,87	85,67		
2007	473,37	12,27	178,45	4,19	93,44	INPC ACUM.	AUM. ACUM
2008	487,00	2,88	186,47	7,56	108,07	2009/11	2009/11
2009	512,33	5,20	201,37	4,57	117,58	4,57	5,20
2010	564,84	10,25	232,26	4,44	127,24	9,17	15,98
2011	649,57	15,00	282,10	6,87	142,85	16,67	33,38

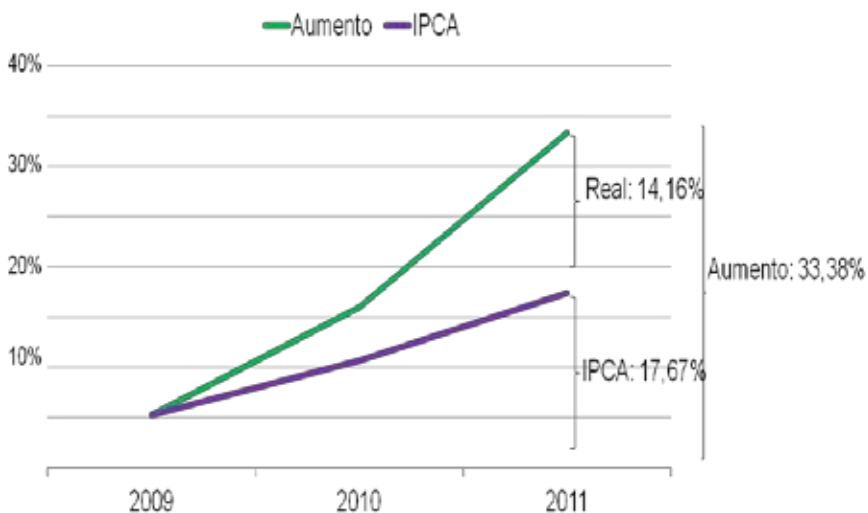
Índice de aumento acumulado maior que o INPC acumulado no período

Entre os anos de 2009 a 2011 o salário de Professor I, nível superior 24 horas-aula semanais foi de R\$ 1.054,13 para R\$ 1.406,00. Neste aumento está incluído tanto o ganho salarial quanto o reajuste decorrente da inflação

Neste período correram aumentos salariais:

- Maio de 2009 – 5,20% (reajuste com base no IPCA)
- Maio de 2010 – 5,22% (reajuste com base no IPCA)
- Outubro de 2010 – 5,03% (aumento real no salário)
- Junho de 2011 – 15 (6,30 de reajuste com base no IPCA e aumento real de 8,70%)

Somando estes vários aumentos pode-se observar que o reajuste foi de 33,38% no salário do professor, o reajuste do IPCA ficou em 17,67% enquanto o ganho real foi de 14,16%. O gráfico a seguir representa estes sucessivos



Para o professor de **licenciatura plena 40 horas-aula semanais iniciante de carreira o salário atual é de R\$ 2.952,59** com benefício de R\$ 145,00 de vale transporte, assim o valor total é de R\$ 3.097,59 sendo o valor da hora aula de R\$ 14,76. O comparando com o salário mínimo, o valor do salário de Niterói equivale a 5,8 salários

A tabela a seguir mostra os níveis salariais dos professores de Niterói:

NÍVEL MÉDIO HORÁRIA	LIC. PLENA	CARGA
<i>Salário Remun</i>	<i>Salário Remun</i>	
R\$ 2.254,00	R\$ 3.097,59	40H/S
R\$ 1.284,30	R\$ 1.551,00	24H/S
	R\$ 1.551,00	16H/S
	R\$ 2.078,24	22H/S

Notas: Para o professor nível médio há um abono refeição de R\$ 135,00, para os demais níveis apenas o auxílio
 A análise do Departamento de Pessoal da Fundação Municipal de Educação de Niterói – FME concluiu que o salário médio do professor

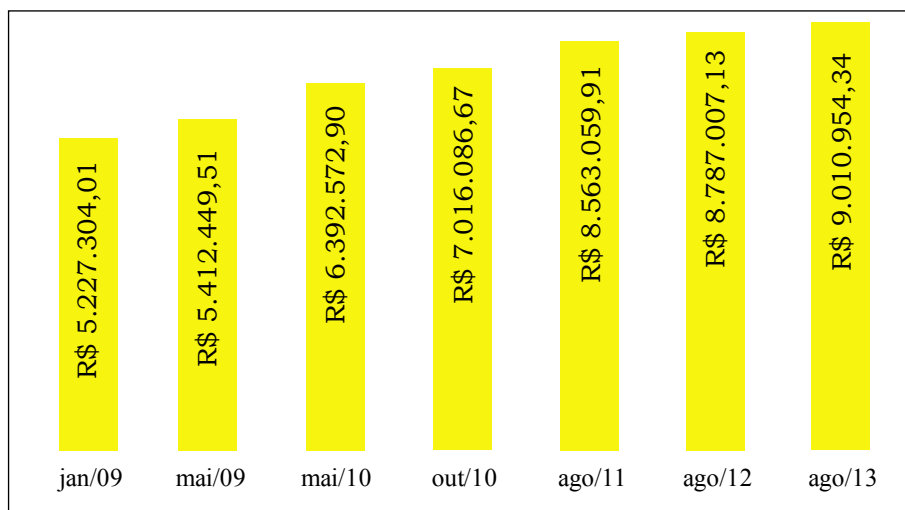
licenciatura plena de 40 horas semanais é de R\$3.347,22 com os benefícios de auxílio transporte de R\$ 145,00, 15% por tempo adicional de serviço R\$ 502,08 e 12% de adicional por formação

Foi enviado ao prefeito a proposta de aumentar a de 5,0% para 7,5% o valor entre os níveis a partir de junho de 2012 e 10% para junho de 2013

QUADRO DE IMPACTO ORÇAMENTÁRIO- <u>7.5% ENTRE NÍVEIS A PARTIR DE JUNHO 2012 e 10% A PARTIR JUNHO 2013</u>					
DESCRIÇÃO	MENSAL 2012	MENSAL 2013	2012	2013	2014
Pessoal Civil	190.447,50	380.895,00	1.587.062,50	4.126.362,50	5.078.600,00
<i>Subtotal</i>	<i>190.447,50</i>	<i>380.895,00</i>	<i>1.587.062,50</i>	<i>4.126.362,50</i>	<i>5.078.600,00</i>
Obrigações Patronais-Nit-Prev	31.595,24	63.190,48	263.293,67	684.563,54	842.539,74
PIS/PASEP	1.904,48	3.808,95	15.870,63	41.263,63	50.786,00
<i>Subtotal</i>	<i>33.499,72</i>	<i>66.999,43</i>	<i>279.164,29</i>	<i>725.827,16</i>	<i>893.325,74</i>
TOTAIS	223.947,22	447.894,43	1.866.226,79	4.852.189,66	5.971.925,74
IMPACTO_MENSAL EM PERCENTUAL C/BASE FL. PAGATO. FME-OUTUBRO	2,55%	5,11%			

O gráfico a seguir apresenta o impacto do aumento salarial para o magistério na folha de pagamento da FME:

Valor da folha de pagamento mensal



De 2009 até hoje foram convocados 674 novos profissionais concursados do concurso de 2008 e mais 531 do concurso de 2010. O magistério de Niterói teve um acréscimo de 60,53%, a rede cresceu em 13,75% em turmas de alunos e em 12,9% em número de escolas.

Estudos de 2009 da Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação – CNTE, filiada à Confederação Única dos Trabalhadores – CUT apontam que, se comparados os vencimentos pagos pelo Município de Niterói aos professores de sua Rede Pública com os professores das Redes Públicas estaduais dos 27(vinte e sete) estados da federação, os professores de nossa rede – após equalização de formação e jornada de trabalho – têm o segundo maior vencimento da carreira, considerando-se o aumento dado a partir de junho do corrente ano. Os ganhos acumulados de 1997 a 2011 foram, no caso do Professor Docente II, de 277,96% contra 143,81% do IPCA acumulado no mesmo

período. Poucos trabalhadores em nosso país tiveram esse ganho real.

Não estamos dizendo que o professor de Niterói ganha bem. Acreditamos que o professor em nosso país deva ser valorizado e que mereça um salário maior, mas se observarmos a realidade de forma isenta, sem as paixões e os interesses políticos que se acirram quando se aproximam os pleitos, vamos verificar que faz sentido a campanha salarial, porque o trabalhador deve estar sempre mobilizado em busca de melhores remunerações, mas não há fundamento para greve.

A aula perdida traz um enorme impacto na vida dos estudantes. A garotada fica nas ruas à mercê do recrutamento e das seduções do crime organizado, as crianças permanecem em casa, não raramente sozinhas e com fome, o aluno com necessidades educacionais especiais fica sem nenhum atendimento.

A interrupção no processo de aprendizagem faz com que, quem estava melhorando na leitura regrida, quem avançava na Matemática perca o ritmo e ande para trás. Todo o esforço de professores, diretores e equipes pedagógicas cai por terra. O reforço escolar perde o sentido. Aliás, todos perdem: as crianças, as famílias, a sociedade. Está na hora de refletirmos sobre isso e pedir ao SEPE que abandone o radicalismo e a intransigência, mantenha o debate e a luta salarial, mas sem prejudicar a escola pública da nossa cidade.

Ainda, no sentido de relatar obstáculos e o jogo de poder que envolve o sistema educacional, observe o caráter das deliberações e o fato de elas serem tomadas por apenas 69 profissionais quando, as redes públicas de Niterói, possuem milhares de funcionários.

Extraído do Facebook, página do SEPE Niterói. 937 Amigos em 20 de março de 2012

ASSEMBLEIA LOCAL UNIFICADA DE NITERÓI – REDES ESTADUAL E MUNICIPAL.

14 de março de 2012

Local: Auditório da OAB

Presentes (lista de presença): 69 profissionais

DELIBERAÇÕES GERAIS

- Moção de repúdio ao Governo do Estado do Rio de Janeiro, na pessoa do governador Sérgio Cabral, pela perseguição aos bombeiros e outros agentes da segurança que participaram, e participam à frente das mobilizações do setor da segurança e no geral dos servidores públicos estaduais;
- Convocar permanentemente a unificação nacional das lutas da educação pública;
- Realização de Assembléias Locais Unificadas, das duas redes, em Niterói, de maneira cotidiana;
- Fortalecer as reuniões de representantes de escolas da rede municipal, retomar a eleição e reunir representantes de escolas da rede estadual, e os Comandos de Mobilização de ambas as redes;
- Fortalecer as comunicações do Sindicato com a categoria, utilizando instrumentos como: boletins, e-mails, redes sociais, etc.;
- Formar uma Comissão de Comunicações a partir dos Comandos de Mobilização, para ajudar a encaminhar as comunicações do Sindicato com a base;
- Indicativo de discussão das datas para: próxima Assembléia Local Unificada e assembléia de eleição dos delegados e delegadas ao I Congresso Nacional da CSP-Conlutas – a ver nas reuniões dos Comandos, dos representantes de escolas e com a direção do Sepe-Niterói;
- Comissão da Assembleia, para garantir os encaminhamentos aqui listados, junto com os Comandos de Mobilização das duas redes, os representantes

de escolas e a direção do Sindicato: Diogo de Oliveira (C.E. Hilário Ribeiro), Luiz Cláudio (C.E. David Capistrano), Eliane (Liceu Nilo Peçanha), Angélica (E.M. Altivo Cezar e IEPIC), Danielle Bornia (E.M. Maria Ângela).

DELIBERAÇÕES – REDE ESTADUAL

- Campanha contra o fechamento de escolas, revitalização JÁ! Com cartas à comunidade escola e população em geral, boletim específico, cartazes, adesivos, etc.;
- Ampliar a campanha salarial, já em curso;
- Reforçar a convocação para a paralisação do dia 28/03, com ato unificado no Rio de Janeiro;
- Campanha por gestão democrática das escolas e eleições diretas para diretores;
- Campanha contra o Plano de Metas do governo, o Projeto Autonomia e o “sistema”;
- Confeção de boletim específico para a rede estadual, com as discussões políticas em curso;
- Indicativo do 1º de abril como dia de luta contra o Plano de Metas, Projeto Autonomia e o “sistema”;
- Marcar datas para continuidade da entrega de protocolos pelo 1/3 de planejamento;
- Refazer as discussões sobre a questão da digitação das notas online, que agora é obrigatória;
- Vigília permanente na Câmara dos Vereadores até a data limite da aprovação da revisão do PCCS, que é o dia 10 de abril de 2012;
- Impulsionar e fortalecer o diálogo com a comunidade a partir das escolas;

DELIBERAÇÕES – REDE MUNICIPAL

- Campanha política, com mobilização da categoria, pela aprovação, sem vetos, pela Câmara dos Vere-

- adores e Prefeitura, das mudanças já conseguidas no PCCS pela Comissão de Revisão; pressão para inclusão na revisão do Plano das seguintes pautas, ainda não conseguidas: 15% entre os níveis e classes, do fundamental ao pós-doutorado, igualitário em cada progressão;
- Reforço do estado de greve, pela aprovação do PCCS que a categoria quer;
 - Indicativo de duas paralisações:
 1. No dia da votação da revisão do PCCS na Câmara dos Vereadores;
 2. Posterior à pretendida aprovação, sem vetos ou modificações, na Câmara, um dia de paralisação para pressionar a sanção das mudanças pelo prefeito Jorge Roberto Silveira;
 - Indicativo de Assembleia Geral da Rede Municipal, a ver com o estado de greve, no caso da Câmara, ou da Prefeitura, vetarem as mudanças que a categoria exige no PCCS;
 - Encaminhamento para o Departamento Jurídico do SEPE-RJ para tratar dos concursados não convocados perante o chamamento de novo concurso; convocação de Plenária, no Sepe-Niterói, dos concursados não convocados.

CALENDÁRIO

Semana de 19 a 23/03: reunião unificada dos Comandos de Mobilização das duas redes com a Comissão da Assembleia (data exata a fechar).

28/03: Paralisação da Rede Estadual, com Assembleia Geral no Rio de Janeiro / dia estadual de luta em defesa da escola pública.

[1] Leia mais em <http://www.fvc.org.br/pdf/Formacao%20de%20Professores%20no%20Brasil.pdf>

[2] <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/papel-diretor-423393.shtml>

[3] http://ww2.itaú.com.br/itausocial2/pdf/reforma_educacional_ny.pdf

[4] <http://jurnal.ofluminense.com.br/editorias/cidades/educacao-de-niteroi-qualifica-professores-com-curso-de-extensao-escolar>

[5] Para melhor comprovação segue, em anexo, tabela esquemática com alguns trechos dos votos mencionados.

[6] http://epoca.globo.com/edic/648/648_Sistemas_Ensino.pdf

[7] <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/02DED04%20Ana%20Caren.pdf>

[8] A FME é o órgão responsável em Niterói pela gestão do sistema público municipal de educação.

[9] <http://g1.globo.com/Noticias/Economia/Negocios/0,,MUL771611-9356,00-BRASILEIRO+TRABALHA+CINCO+MESES+DO+ANO+PARA+PAGAR+IMPOSTOS+DIZ+PESQUISA.html>

O Painel de Controle

Claudio Mendonça

Em novembro de 2009 a nossa Fundação Municipal de Educação [2] discutia coletivamente a situação da rede pública, ao término do primeiro ano letivo da atual gestão. Havia uma inquietação no tocante ao conjunto de ações desenvolvidas, apesar do forte contingenciamento de gastos daquele exercício, e sua relação com a melhoria dos indicadores educacionais como aprovação, abandono e efetiva melhoria das habilidades de escrita, compreensão de texto e solução de problemas de lógica e matemática.

Naquele momento, definimos que havia a necessidade de realizar uma mudança profunda e estrutural em nossa instituição, trabalhar com foco em resultados e desenvolver programas capazes de modificar, de maneira efetiva, aqueles indicadores de qualidade. A FGV foi uma importante aliada nas diversas atividades relacionadas ao processo

de verdadeira reconstrução de nossa instituição, quer na parte organizacional, quer na modernização tecnológica e no monitoramento e avaliação das políticas públicas. E é sobre este último que quero me deter com maior rigor.

Por incrível que possa parecer ao leitor, em nosso país, ainda a regra é a formulação de projetos nas áreas sociais sem qualquer diagnóstico, seleção de indicadores e ações periódicas de monitoramento para corrigir rumos e garantir a correta estratégia para a perseguição dos objetivos claramente definidos. A avaliação, com periodicidade bem menor, promove a análise necessária à reformulação das ações, testa nossas convicções, e promove a reflexão necessária para a melhoria contínua do sistema.

Introduzimos a sistemática em um longo e doloroso processo, articulando as diferentes equipes gestoras dos projetos, inserindo documentos, fotos, boas práticas desenvolvidas pelos professores, marco legal, os resultados de cada etapa e muito mais: cada ação disposta no tempo, com o respectivo responsável, um mapa de riscos e problemas, indicadores com cores que apontam o cumprimento dos prazos, o atendimento ou não das metas de curto prazo, abrangência e os cronogramas de empenho e desembolso. Eu como os demais da equipe, corremos a cada mês para cumprir nossas responsabilidades assumidas, em especial quando se aproximava a reunião mensal, já que havia uma cobrança de certa maneira pública, e nenhum de nós queria se ver a dar desculpas diante do time.

A ferramenta desenvolvida pela FGV e as rodadas mensais de monitoramento – com maior participação das equipes de campo, conforme a necessidade – são momentos de enorme importância para aprimorar o trabalho, integrar projetos e cobrar engajamento dos órgãos responsáveis pela atividade meio. São dois dias por mês de exaustiva imersão e, sem dúvida, ainda estamos muito longe de termos aqui um modelo a ser seguido.

Posso, por outro lado, afirmar que nossa equipe que, tempos atrás tinha alguma dificuldade em elaborar termos de referência com a metodologia de políticas pú-

blicas voltadas para resultados, hoje discute indicadores, critica as bases de dados; enfim, o sistema Painel de Controle foi introjetado na cultura de nossa organização, quiçá de maneira irreversível. São trinta e três projetos atuando nos eixos da alfabetização, leitura, matemática, educação integral, iniciação científica, dentre outros.

É muito difícil dar conta do volume de ações que a educação pública exige para promover a mobilidade social, que é possível, aos nossos estudantes e necessária ao nosso país, mas certamente sem tecnologia, muito engajamento e cultura de gestão a tarefa se apresenta impossível.



Descrição e Objetivos FGV PROJETOS

- Sistema web com ferramentas de gerenciamento de projetos e indicadores.
- O objetivo: auxiliar no monitoramento das ações prioritárias da FME.

O acesso ao Painel de Controle é feito pelo site:
www.paineldecontroleinteroi.com.br

Utilização FGV PROJETOS

- O Painel de controle é organizado de forma que se visualizem os objetivos prioritários da FME e dentro deles os projetos/programas com tal finalidade.



```

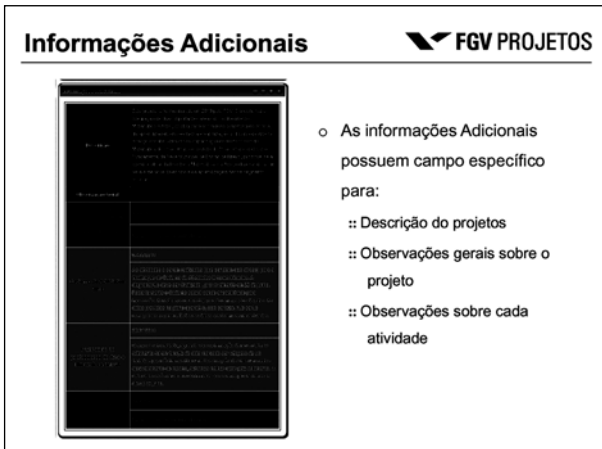
    graph LR
      Obj[Objetivo] --> AP[Ação prioritária]
      Obj --> AP2[Ação prioritária]
      AP --> P1[Projeto]
      AP --> P2[Projeto]
      AP2 --> P1
      AP2 --> P2
      P1 --> A1[Atividade]
      P1 --> A2[Atividade]
      P2 --> A1
      P2 --> A2
      A1 --> T1[Tarefa]
      A1 --> T2[Tarefa]
      A2 --> T1
      A2 --> T2
    
```

Objetivos Estratégicos FGV PROJETOS



A captura de tela mostra uma interface web organizada em seções horizontais:

- PROCESSOS** (Processos e Indicadores): Contém quatro cartões com ícones de engrenagem e gráficos, representando diferentes áreas de monitoramento.
- PROJETOS** (Projetos em andamento): Contém quatro cartões semelhantes aos da seção anterior, focados no acompanhamento de projetos.
- APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**: Inclui sub-seções para **Processos** e **Indicadores**, com cartões de acompanhamento.
- DADOS ESTRATÉGICOS**: Localizado na base da interface.



Lista de Atividades FGV PROJETOS



- A lista de atividades mostra todas as atividades de um projeto, seus prazos, responsáveis e status.
- :: Verde – realizada
- :: Azul – em execução
- :: Vermelho – atrasada
- :: Amarelo – a executar

Indicadores de Processo FGV PROJETOS


- Os indicadores de processo mostram de forma simplificada a evolução das atividades e tarefas.



- Tipos:
 - :: Linha
 - :: Barras
 - :: Cronograma

Gerenciador de Problemas FGV PROJETOS

- O Gerenciador de Problemas é uma forma rápida de visualizar os problemas do projeto e as ações corretivas tomadas.



Problema	Situação	Ação Corretiva	Prazo / Real.	Responsável
A distribuição dos livros ainda não foi concluída.		Finalização da distribuição	R: 01/04/2011	
Alguns livros foram depositados em outros pontos de venda e não foram enviados.			R: 01/04/2011	

Repositório de Dados

FGV PROJETOS

- Armazena os arquivos importantes ao projeto



The screenshot shows a web interface titled 'Repositório de Dados' with the FGV PROJETOS logo. It features a list of files and folders under the heading 'Arquivos e Pastas'. The list includes items like 'Arquivos', 'Arquivos de Trabalho', 'Arquivos de Trabalho', 'Arquivos de Trabalho', 'Arquivos de Trabalho', 'Arquivos de Trabalho', and 'Arquivos de Trabalho'. Below the list, there is a table with columns for 'Arquivos' and 'Tamanho'.

Arquivos	Tamanho
Arquivos de Trabalho	10,0
Arquivos de Trabalho	10,0
Arquivos de Trabalho	10,0

Galeria de Imagens

FGV PROJETOS

- Armazena as imagens que comprovam a execução do projeto



The screenshot shows a web interface titled 'Galeria de Imagens' with the FGV PROJETOS logo. It displays a grid of images under the heading 'Categorias'. The images are arranged in two rows and three columns. The first row shows three images with captions: 'Projeto', 'Projeto de Trabalho de Trabalho', and 'Projeto de Trabalho de Trabalho'. The second row shows three images with captions: 'Projeto de Trabalho', 'Projeto de Trabalho de Trabalho', and 'Projeto de Trabalho de Trabalho'.

Indicador Financeiro

FGV PROJETOS

- Apresenta a execução financeira do projeto:
 - Contratado, empenhado e liquidado



The screenshot shows a web interface titled 'Indicador de Processo' with the FGV PROJETOS logo. It displays a bar chart showing financial execution data. The chart has three bars representing 'LQ4 / CONTRATADO', 'EMPENHADO / FATURADO', and 'LIQUIDADO / QUITADO'. The x-axis represents the amount in R\$0 and R\$1.000.000. The y-axis represents the categories.

Categoria	Valor (R\$)
LQ4 / CONTRATADO	R\$1.500.000,00
EMPENHADO / FATURADO	R\$1.300.000,00
LIQUIDADO / QUITADO	R\$700.000,00





A gestão do dinheiro da educação Tão escasso na fatura

Autores: Claudio Mendonça e Luiz Fernandes Braga

A realidade pode ser definida pela seguinte metáfora. Os Secretários de Fazenda da esmagadora maioria dos municípios, assim como dos estados, transformam, após o primeiro trimestre do ano o setor educacional público em verdadeiro deserto e, no último bimestre do ano, simplesmente tiram o pé da mangueira e afogam os gestores da educação para cumprir o mandamento constitucional:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não

é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no “caput” deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#))

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#)) ([Vide Decreto nº 6.003, de 2006](#))

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. ([Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#))

Eis um relatório que ilustra de maneira dramática a situação da FME em 17 de novembro de 2010:

Desnecessário reiterar de forma aprofundada as informações constantes dos relatórios anteriores elaborados em abril, julho e outubro. Em todos o quadro desolador na absoluta irregularidade na transferência das verbas garantidas pelo ordenamento jurídico superior para ma-

nutrição e desenvolvimento do ensino o que além de ter trazido graves problemas na execução da política educacional em desenvolvimento, como ainda nos fez prever a situação atual como repetição do biênio 2009/2010 onde o esforço para atingir a meta constitucional trouxe inúmeros problemas dentre eles a impossibilidade em atingir o gasto de 95% dos recursos do FUNDEB.

Fomos forçados a concentrar a totalidade da despesa na fonte 100 o que gerou tal situação. A decisão a ser tomada agora prende-se à seguinte estratégia: considerar a necessidade de despesa a organizar os custos de abertura do ano letivo que importa em uma série de mobilizações materiais com recursos do tesouro.

Devemos ter em mente que o ano é o mais importante da gestão do Prefeito Municipal tendo em vista que este ano teremos a aferição do IDEB que marcará sua administração.

Entendemos que a equipe da FME fez o dever de casa no biênio 2009/2010 e temos o início do ano em 14 de fevereiro com uma série de ações concatenadas que podem impactar positivamente o indicador e se mostrar uma política educacional sustentável em benefício da população escolar. Apenas para citar os exemplos mais eloquentes:

- ✓ Distribuição de óculos de grau para todos os alunos das primeiras séries que deles necessitam. Todos já foram examinados e os óculos serão doados pela LOTERJ.
- ✓ Início do programa de reforço escolar – em modelo vivenciado e amadurecido pela rede pública este ano – em todos os anos de escolaridade.
- ✓ Início do programa de iniciação científica em parceria com a Academia Brasileira de Ciências e a Fundação Osvaldo Cruz em 8 das 12 escolas de Ensino Fundamental II.

- ✓ Início do programa de Residência Pedagógica para 140 professores alfabetizadores o que os levará ao patamar de alta performance na base da vida acadêmica de quase sete mil crianças todos os anos.
- ✓ Desenvolvimento do programa de leitura em seu segundo ano.
- ✓ Desenvolvimento do programa Lego Education na educação infantil extensivo ao Ensino Fundamental I. Soluções de aprendizagem compostas por kits tecnológicos, fascículos educacionais, assessoria às escolas, formação continuada de educadores.
- ✓ Novo currículo construído coletivamente pelos professores irá definir claramente as metas de aprendizagem e irá se articular com o Prova Brasil, eixo do IDEB.

Nenhum destes programas foi decidido ou “inventado” em gabinete. Todos eles foram objeto de decisão coletiva da equipe da FME com o conjunto de diretores eleitos, tiveram experiência concreta em 2010 e irão atingir sua plenitude em 2011. Isso nos parece irreversível e interrompê-los trará inefáveis malefícios ao sistema público municipal de educação que, como tantos outros, sofre com a descontinuidade das políticas educacionais como bem preconiza o Deputado Comte Bittencourt estudioso do tema e presidente da Comissão de Educação da ALERJ.

Assim sendo, será necessário prever uma boa estrutura de logística e ainda despender no final deste ano para termos o material estocado para a abertura do ano letivo:

Por outro lado, diversas necessidades de natureza corrente também tornam-se imprescindíveis como componentes essenciais dos mecanismos de acesso e permanência do aluno na escola, a saber.

A situação financeira atual, em grandes números, é a seguinte:

	2009	2010	TOTAL
ÁGUAS DE NITERÓI			
SET/DEZ	235	0	235
JAN.OUT	0	450	450
AMPLA			
JUL/DEZ	1.055	0	1.055
JAN/OUT	0	552	552
TELEMAR			
JUL/DEZ	495	0	495
CONCESSIONÁRIAS EM ACORDOS	0	1.612	1.612
UNIFORMES	48	384	432
OBRAS	0	1.760	1.760
MERENDA	0	2.394	2.394
CLIN	0	1.956	1.956
EDITORAS	221	261	482
FGV	429	0	429
SEGUROS	0	319	319
SISTEMAS	672	308	980
SETRERJ	0	3.321	3.321
FORN. DIVERSOS	176	1.399	1.575
TOTAL	3.331	14.716	18.047

Despesas Empenhadas até 31 de dezembro de 2010 – R\$ 49.352 dos quais 25 referem-se à folha. Faltarão executar os R\$ 24 já empenhados.

Amanhã sai decreto suplementando a FME em R\$ 16.000,00

Ou seja, temos de executar R\$ 40 milhões em 29 dias!!!!

DEMONSTRAÇÃO DE APLICAÇÃO NA MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO – 2010

Descrição dos Impostos	Estimativa Atual até setembro	Acumulado até setembro	Despesas (Programa de Trabalho)	Fonte	Dotação Novembro(04/11) (p/25%)	Classificação Nov 5/11- 25%	Empenhado até Setembro	Liquidado até Setembro
IPTU	174.650.000,00	138.027.708,43	1051.12.361.0010.1019	100	1.013.255,38	1.013.255,38	1.013.255,38	574.220,60
ITBI	49.636.456,00	39.557.887,19	1051.12.361.0010.2026	100	12.355,00	12.355,00	12.355,00	12.355,00
IRRF	20.800.000,00	15.897.958,41	1051.12.361.0010.2035	100	2.107.944,62	2.107.944,62	1.278.440,08	1.278.440,08
ISS	134.012.494,78	107.573.907,31	EMUSA		3.133.555,00	3.133.555,00	2.304.050,46	1.865.015,68
FPM	32.190.000,00	24.512.078,44	2000.12.122.0001.2139	100	274.864,00	13.312,72	1.600,00	1.600,00
IPTR	6.000,00	3.197,18	2000.12.122.0001.2140	100	2.160.000,00	1.760.000,00	1.760.000,00	1.121.674,30
ICMS	129.400.000,00	99.324.212,86	2000.12.361.0001.2141	100	37.000,00	1.996,98	1.996,98	1.996,98
IPVA	48.760.000,00	45.832.298,92	SME		2.471.864,00	1.775.309,70	1.763.596,98	1.125.271,28
LC nº 87/96								
TRFIN	655.000,00	511.701,90	2043.12.122.0001.2150	100	6.511.320,00	6.001.490,75	5.067.444,15	2.330.908,74
IPI	3.669.000,00	2.430.625,76	2043.12.122.0001.2151	100	36.004.500,00	34.034.690,11	33.809.690,11	10.175.376,27
DIVIDIVAIVA (multa e j de mora tb)	36.257.700,00	23.951.982,75	2043.12.306.0045.2142	100	7.093.000,00	6.989.903,61	6.080.770,73	2.811.528,73
MULTAJUROS MORA IMP e AUTO INF.	7.051.000,00	4.000.784,64	2043.12.361.0042.1109	100	310.000,00	306.603,00	298.903,00	7.902,00
TOTAL	637.087.650,78	501.624.343,79	2043.12.361.0042.2143	100	6.000,00	5.800,00	5.800,00	5.800,00

DEMONSTRAÇÃO DE APLICAÇÃO NA MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO – 2010

Descrição dos Impostos	Estimativa Atual até setembro	Acumulado até setembro	Despesas (Programa de Trabalho)	Fonte	Dotação Novembro(04/11) (p/25%)	Classificação Nov 5/11- 25%	Empenhado até Setembro	Liquidado até Setembro
TOTAL	637.087.650,78	501.624.343,79	2043.12.361.0042.2143	100	6.000,00	5.800,00	5.800,00	5.800,00
25%	159.271.912,70	125.406.085,95	2043.12.361.0042.2152	100	3.845.000,00	640.189,92	561.400,74	171.063,38
			2043.12.361.0042.2153	100	597.000,00	594.964,43	594.964,43	238.115,96
Redutora FUNDEB	41.736.000,00	34.395.977,13	2043.12.361.0042.2154	100	4.571.000,00	3.940.667,08	3.197.331,98	2.845.546,23
			2043.12.361.0042.2157	100	456.000,00	419.943,54	420.335,04	166.778,10
			2043.12.361.0042.2158	100	184.000,00	181.602,96	181.602,96	0,00
			2043.12.361.0043.1209	100	4.986.900,00	4.903.255,22	4.676.564,37	1.717.442,23
			2043.12.361.0043.2542	100	11.500.000,00	11.500.000,00	11.500.000,00	4.385.122,97
			2043.12.365.0043.1099	100	660.000,00	576.012,94	478.640,93	401.906,91
			2043.12.365.0044.2146	100	14.180.000,00	11.201.587,80	7.603.640,95	7.213.833,24
			2043.12.366.0041.2145	100	40.000,00	36.639,00	36.639,00	22.339,00
			2043.12.367.0043.1103	100	1.000,00	0,00	0,00	0,00
			2043.12.392.0043.1107	100	850,00	0,00	0,00	0,00
			2043.12.846.0000.0027	100	48.600,00	45.783,94	22.383,94	5.743,82
			2043.12.846.0000.0028	100	5.346.000,00	4.883.754,78	4.883.754,78	3.809.479,19
			2043.12.846.0000.0029	100	8.592.300,00	6.705.057,88	6.705.057,88	5.533.091,53
			2043.12.846.0000.0030	100	74.700,00	72.000,00	72.000,00	51.949,94

DEMONSTRAÇÃO DE APLICAÇÃO NA MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO – 2010

Descrição dos Impostos	Estimativa Atual até setembro	Acumulado até setembro	Despesas (Programa de Trabalho)	Fonte	Dotação Novembro(04/11) (p/25%)	Classificação Nov 5/11- 25%	Empenhado até Setembro	Liquidado até Setembro
			2043.12.846.0000.0030	100	74.700,00	72.000,00	72.000,00	51.949,94
			FME		105.696.170,00	93.655.772,17	86.607.825,72	41.985.012,85
			4141.12.361.0009.2249	100	1.940.000,00	1.374.358,88	1.292.348,88	944.198,88
			FAN		1.940.000,00	1.374.358,88	1.292.348,88	944.198,88
			4261.12.361.0059.2267	100	100.000,00	0,00	0,00	0,00
			CLIN		100.000,00	0,00	0,00	0,00
			Redutora p/ formação FUNDEB		41.736.000,00	34.395.977,13	34.395.977,13	34.395.977,13
TOTAL DA FUNÇÃO 12	16,01%		TOTAL		155.077.569,00	134.334.972,88	126.363.799,17	80.315.475,82
			Percentual c/ EMUSA		24,34%	26,78%	25,19%	16,01%
			Exclusão da EMUSA conf.determinação do TCE		151.944.034,00	131.201.417,88	124.059.748,71	78.450.460,14
			Percentual s/ EMUSA		23,85%	26,16%	24,73%	15,64%
			Obs.: Ainda existe necessidade orçamentária p/ atingir os 25% de:		7.327.878,69			

A questão que se coloca é qual o único caminho possível em nosso entendimento. Parece-nos inevitável desenvolver um plano em três etapas:

1. Resgatar a credibilidade da fonte 100. Tamanho é o descrédito da fonte do tesouro que nem cotações de preços chegam a nosso setor de compras. Diariamente, um número expressivo de romeiros vão à diretoria financeira em busca de solução para suas dívidas contraídas à garantia dos empenhos emitidos pela FME, com base no orçamento em vigor e nas autorizações da própria fazenda. Pelo exposto, acreditamos ser absolutamente imprescindível os seguintes repasses no cronograma que se segue:

Despesa	Em milhões
Pagar Merenda Escolar	2,0 Imediato
Pagar despesas gerais emergenciais, inclusive matrícula.	0,7 Imediato

No decorrer deste ano	
Em 19/11 OBRAS	2
Em 14/12	6
Em 23/12	5

2. Realização das aquisições com pagamento parcial garantido. Isso demandará um saldo de caixa na FME que garanta os fornecimentos. Imaginamos o seguinte impacto e cronograma.

Aquisições para abrir o ano letivo

	número	assunto	situação	valores
1	4912	MOBILIÁRIO ESCOLAS (ARMÁRIOS, ETC...)	REQUISIÇÃO SAI HOJE	R\$ 410.000,00
2	4913	LENÇÓIS E TOALHAS	REQUISIÇÃO SAI HOJE	R\$ 130.000,00
3	4914	COLCHONETES E TATAMES	AGUARDANDO ESTIMATIVA DE PREÇO	R\$ 120.000,00
4	2299	LIMPEZA CX DÁGUA	AGUARDANDO ESTIMATIVA DE PREÇO	R\$ 78.970,00
5	3810	MATERIAL DIDÁTICO PARA ESCOLAS TEMPO DE ESCOLA	AGUARDANDO ESTIMATIVA DE PREÇO	R\$ 130.000,00
6	2280	LIMPEZA DE CX DE GORDURA	AGUARDANDO ESTIMATIVA DE PREÇO	R\$ 125.000,00
7	4895	MATERIAL ELETRÔNICO	REQUISIÇÃO SAI HOJE	R\$ 183.378,56
8	3889	EQUIPAMENTO LABORATÓRIO	AGUARDANDO RESPOSTA COORD. CIÊNCIAS	R\$ 79.783,92
9	4824	UNIFORMES PARA REDE 2011	AGUARDANDO ESTIMATIVA DE PREÇO	R\$ 650.000,00
10	3212	MATERIAL ESPORTIVO 3° E 4° CICLO	FAZENDO EDITAL	R\$ 74.483,90
11	4875	MATERIAL PARA AS MERENDEIRAS POR ORDEM DO MP	AGUARDANDO ESTIMATIVA DE PREÇO	R\$ 320.000,00
12	3333	MANUTENÇÃO VAN	AGUARDANDO PROPOSTAS	R\$ 18.000,00
		TOTAL		R\$ 2.319.616,38

Aquisições para os Programas de Qualidade voltado para melhoria do IDEB que será aferido em 2011

Aquisição de Livros	0,8
Currículo e Agenda Escolar Gráfica	0,6
Magia de Ler	2,9
Novas Tecnologias	1,3
Material Didático para o Reforço Escolar	0,4
Material Didático e Tecnológico Lego	4,9
Total	10,9

3. Rolagem da dívida de R\$ 18 milhões para o ano de 2011 com pagamento ao longo do exercício.

A crise das obras

O último e gravíssimo desafio que se coloca é o fato de que as obras paralisadas, quer por conta da EMUSA quer as sob responsabilidade da FME, têm em seu escopo diversas ampliações de sala de aula para atender a demandas prioritárias de acolhimento na rede. São os casos das municipalizações determinadas por lei e que já foram adiadas no ano passado, dos alunos dos anos iniciais que ainda estão na rede pública estadual.

Além disso, houve acréscimo da demanda no Ensino Fundamental em diversos bairros, que tiveram soluções precárias que não poderão se repetir neste ano letivo. Caso emblemático é o de Santa Bárbara, bairro que teve expansão populacional, alugamos uma casa sem a menor perspectiva de renovação de contrato – mas, era a única que bem atendia, e temos de devolvê-la em dezembro. A obra na escola das proximidades está parada, o que fazer com os alunos? Como vamos matricular novos alunos em salas de aula que ainda não foram construídas ou, em escolas que estão totalmente quebradas por conta de obras paralisadas?

Por conta disso faz-se mister, absolutamente imperioso, que até o dia 25 de novembro tenhamos o compromisso formal de conclusão destas obras para abertura das matrículas em sistema informatizado. De outra forma, corremos o risco de termos de notificar o Conselho Municipal de Educação, o Ministério Público 1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DE NITERÓI e ainda, o Conselho Tutelar, no sentido de prevenir responsabilidades graves que podem ser imputados ao gestor que der

causa à impossibilidade de garantir acesso à escola a muitas centenas de crianças e jovens do Ensino Fundamental.

Eis alguns e-mails que relatam o situação vivida.

Cláudio, creio que este e-mail é antecedente ao nosso telefonema de hoje à tarde. Conforme combinamos, continuamos agendados para a próxima quinta as dez. Abçs.,

Selmo Treiger

----- Original Message -----

From: [claudio mendonça](mailto:claudio.mendonca)

To: [Selmo Treiger](mailto:Selmo.Treiger)

Cc: lfbraga51@hotmail.com

Sent: Tuesday, November 30, 2010 12:12 PM

Subject: cada vez melhor

Minha advogada, que é hiper atarefada com as infinitas demandas do dia a dia da FME agora esta à voltas com uma ação cautelar com pedido de liminar para evitar o corte da luz. Ela acha que a gente vai perder. Cada dia isso aqui esta melhor, não acha? Se voce acha que vamos ficar assim me dá um sinal que eu boto meu time em férias em dezembro por que vou precisar deles em janeiro para a formação dos novos professores do concurso, preparar o ano letivo, essas coisas. Estou com todo mundo preso na FME na expectativa do mutirão dos 25% que a cada hora se aproxima do desatino...

Em 29/11/2010 23:04, **Selmo Treiger** <selmo-treiger@sdtreiger.com.br> escreveu:

Cláudio,
continuo com esperanças. Vamos falar sobre os 25%. Creio que com eles e através deles podemos descobrir caminhos.

Abçs.,

----- Original Message -----

From: [claudio mendonça](#)

To: [Selmo Treiger](#)

Sent: Monday, November 29, 2010 10:27 PM

Subject: Re: Pagamento dos estagiários

Selmo estou sem esperança. Se voce tiver algo concreto me convoca. Acho que a chance de atingir os 25% é remota e não vejo punch para ultrapassar o nível de crise que vivemos. A onda ainda nem começou, vai ficar MUITO pior. Falamos depois

Abraço

CM

Em 29/11/2010 22:13, **Selmo Treiger** <selmotreiger@sdtreiger.com.br> escreveu:

Grande Claudio,

estamos juntos. Conversei hoje com o Conte e no meu ponto de vista, vale teu contato com ele para tratarmos de vários temas.

Com certeza vamos dar uma virada para mostrar ótimos resultados.

Se puder, me liga para compatibilizarmos possibilidades com tuas necessidades.

O momento é realmente complicado, afinal estamos resolvendo vários aspectos ao mesmo tempo. Mas ainda assim, com criatividade chegamos lá.

Vamos nos encontrar durante esta semana ? Que tal na quinta de manhã ? Aguardo teu retorno.

Abraços,

Selmo Treiger

----- Original Message -----

From: [claudio mendonça](mailto:claudio.mendonca)

To: selmotreiger@sdtreiger.com.br

Sent: Monday, November 29, 2010 2:29 PM

Subject: Fwd: Pagamento dos estagiários

Selmo, eis aqui o presidente da Fundação Municipal de Educação suplicando por recursos compatíveis com o orçamento da pasta e indispensáveis ao funcionamento da rede. A gente não tem dinheiro nem para as culminâncias dos estudantes que participaram o ano todo dos projetos e querem mostrar seu valor, seu trabalho, seu esforço. Realmente, contar com a fonte do tesouro é viver em quimeras. Acho que em 2011 deveríamos esquecer o quanto possível desta fonte de recursos e viver das verbas federais carimbadas. Que tal?

Abraço

CM

A Intervenção de 2011

Claudio Mendonça

Em maio de 2011 já se discutia a possibilidade de um aumento diferenciado para os profissionais da educação. Diversos cenários começaram a ser estudados e partimos do princípio que, boa parte das grandes questões estruturais já haviam sido, se não solucionadas, ao menos bem enfrentadas. Eu partia de um raciocínio simplista. Se havíamos gastado, em 2010, mais de R\$ 12 milhões em desapropriações, compras de *notebooks* aderindo ao prego realizado pelo MEC, e outras despesas – extremamente positivas para o desenvolvimento da educação registre-se – mas, que foram realizadas no final do exercício para atingir o percentual de 25% de gasto com a educação e, não haveria fundamento em repetir esse tipo de despesa

em 2011, haveria um saldo orçamentário dessa ordem ou maior que poderia ser aportado em melhoria salarial. O sindicato percebeu o movimento e intensificou sua campanha salarial para tentar ficar com os louros do ganho político.

Em julho fui informado de que nossas projeções estavam erradas e, que depois de concedido o aumento, a folha havia subido R\$ 1 milhão a mais do que o previsto. De fato, após mergulharmos novamente nos números, constatamos que muitos professores foram contratados em regime de hora/ extra ou temporariamente, após a conclusão do estudo. O processo é dinâmico, todos os dias há algum tipo de afastamento e a gestão de pessoal faz com que a folha flutue.

Assim, como tínhamos enorme carência de um planejamento da arrecadação do município pelo técnicos da área fazendária, para não nos vermos com uma avalanche de orçamento no final do ano e, tendo de gastar às pressas, havia necessidade de aprimorarmos nossos instrumentos de planejamento, controle e gestão de pessoal. O que vinha acontecendo de forma intensa e se acelerou no decorrer daquele ano. A verdade é que, em 2009, não havia absolutamente nenhum instrumento de enfrentamento das carências de professor em sala de aula e, muito menos de controle de pessoal.

Sustentei que não haveria problema, porque haveria expressivíssima sobra de caixa como nos anos anteriores. Meu ponto de vista não prevalecia e havia o início de uma pressão por cortes.

Pedi ajuda ao Subsecretário de Planejamento do Estado, um profissional de excelente nível técnico, que me informasse se havia alguma perspectiva de queda na arrecadação do estado. As prefeituras costumam ter arrecadação coincidente porque tem boa parte da base tributária em comum.

Eis as informações:

Caro Claudio,

Realmente havia uma perspectiva de queda na arrecadação do ERJ com vistas ao ICMS e IPVA, sem falar na discussão interminável sobre os Royalties. Todavia, as nossa últimas discussões com a Fazenda sobre expectativas de receita, acabaram por apontar um sentido contrário à expectativa de queda na arrecadação. Para a nossa surpresa as revisões sobre o ICMS estão apontando para um crescimento até certo ponto extraordinário para o trimestre seguinte. As razões não são de fácil avaliação, apontando ora para um crescimento da construção civil no ERJ (compra de material), ora para um crescimento correlato em serviços, mas podem também supor uma antecipação de demanda antes dos efeitos do aumento de juros do BC. De toda a sorte, a visão macroeconômica enseja cuidados, uma vez que os efeitos da política monetária do BC deverão ser manifestadas mais adiante, acarretando possível desaquecimento de demanda e como conseqüência e redução da taxa de crescimento do ICMS (FPM por conseguinte).

A princípio, considerando apenas essa análise “fria”, eu recomendaria muita cautela, sobretudo com relação a despesas de pessoal, no entanto no caso de vcs seria interessante saber das perspectivas do crescimento do IPTU em Niterói sobretudo se houver um bom crescimento da construção civil na cidade. Bem, não é trivial sugerir e nesse caso acabamos por sermos mais conservadores na análise de que despesa proceder.

Fico devendo avaliação complementar.

Abs,

FC

Tabela 1 - Reestimativa da Receita 2011 - Rubrica Orçamentária										
										R\$ Milhões
Receita	FR	RECEITA 2010 (A)	LOA 2011 (B)	1ª Revi- são (C)	2ª Revi- são (D)	3ª Revi- são (E)	Diferen- ça (E-D)	Diferen- ça (E-B)	3ª Revisão/ Receita 2010	
IRRF	00	1.491	1.478	1.580	1.580	1.613	32,7	134,7	8,2%	
IPVA	00	1.417	1.565	1.490	1.579	1.579	-	14,1	11,4%	
ITD	00	464	312	385	385	396	10,5	83,8	-14,7%	
FECF	22	2.253	2.566	2.455	2.476	2.539	62,6	(27,3)	12,7%	
ICMS	00	22.113	25.004	24.310	24.563	25.116	552,9	111,6	13,6%	
Receita Financeira	01	239	116	116	153	169	16,4	53,5	-29,3%	
FPE	06	745	965	809	901	916	15,0	(48,8)	22,9%	
IPI	07	582	900	742	799	799	-	(101,5)	37,4%	
Demais Transf. União	01	79	82	82	82	82	-	-	4,8%	
Lei Kandir	07	86	86	86	86	86	-	0,0	0,0%	
Multas e Juros	-	55	309	309	267	316	48,9	7,1	-43,2%	
<i>M.J. Tributos</i>	-	257	103	103	202	251	48,9	148,6	-2,4%	

Receita	FR	RECEITA 2010 (A)	LOA 2011 (B)	1ª Revisão (C)	2ª Revisão (D)	3ª Revisão (E)	Diferença (E-D)	Diferença (E-B)	R\$ Milhões
	00	245	97	97	195	244	48,9	147,1	-0,3%
	01	-	-	-	0	0	-	0,0	0,0%
	22	12	5	5	7	7	-	1,6	-44,2%
<i>M.J. Div. Ativa</i>		295	204	204	63	63	-	(141,5)	-78,7%
	00	283	199	199	57	57	-	(142,0)	-80,0%
	01	12	6	6	6	6	-	0,1	-52,2%
	22	1	0	0	1	1	-	0,4	-0,4%
<i>M.J. Outros</i>	01	3	2	2	2	2	-	0,0	-45,2%
Dívida Ativa		657	322	323	202	202	-	(119,4)	-69,2%
	00	589	312	312	184	184	-	(127,6)	-68,7%
	01	65	9	9	16	16	-	7,1	-74,8%
	22	3	1	1	2	2	-	1,1	-46,1%
Demais Receitas (Folha de Pagto)	01	16	34	34	773	773	-	738,7	4842,1%

																R\$ Milhões
Receita	FR	RECEITA 2010 (A)	LOA 2011 (B)	1ª Revi- são (C)	2ª Revi- são (D)	3ª Revi- são (E)	Diferen- ça (E-D)	Diferen- ça (E-B)	3ª Revisão/ Receita 2010							
Alienação de Outros bens Móveis	01	-	90	-	205	205	-	115,1	0,0%							
Dep. Judiciais tributários	90	6	100	40	40	40	-	(60,0)	528,4%							
Ressarcimento de pessoal cedido	20	6	19	19	19	19	-	-	252,0%							
Subtotal		30.729	33.948	32.781	34.111	34.850	739,1	901,7	13,4%							
Royalties		6.412	6.076	5.877	6.431	6.798	366,5	722,0	6,0%							
	04	2.758	2.176	2.119	2.216	2.238	21,2	61,4	-18,9%							
	10	3.654	3.899	3.758	4.215	4.560	345,3	660,6	24,8%							
CIDE	26	90	102	102	102	102	-	-	12,9%							
Total		37.231	40.126	38.760	40.644	41.750	1.105,6	1.623,7	12,1%							
<i>Elaborado pela Subsecretaria de Política Fiscal - SEFAZ</i>																

Com base nesses dados, defendi que não havia a menor necessidade de promover cortes, mas que se houvesse a determinação de fazê-lo que começasse pela sede da SME e da FME e, com as nomeações de caráter exclusivamente político. Insisti que faríamos o corte agora, com risco de prejudicar projetos vitais para o desenvolvimento da educação de Niterói e a criação de modelos para o país, para depois ao final do ano viver mais um frenesi de gastos!

A resposta que eu recebi foi de que, se sobrassem recursos no final do ano e eu não quisesse executar o orçamento, seria muito simples: bastaria pedir demissão. Percebi que a determinação seria implacável e, que os projetos estavam em sério risco. Meu argumento final foi de que isso prejudicaria o IDEB, que seria divulgado no ano da eleição, para ver se com isso sensibilizava o político. Não houve jeito. Para completar a amargura, estava com viagem de férias impossível de desmarcar (o gestor público de educação não viaja quando quer, mas quando o ano letivo permite, ou quando ele imagina que será o momento oportuno...). Os dias de férias foram de imenso sofrimento. Trocando emails, horas no telefone e vertendo lágrimas ao ver o trabalho de tanta gente sendo simplesmente estraçalhado para economizar algum dinheiro, que tinha certeza, não faria falta, ao contrário, sobraria no final do ano.

A meta inicial era a de cortar R\$ 900 mil. Pensei várias vezes em pedir demissão. Cheguei a ameaçar algumas vezes. A meta caiu para R\$ 500 mil. Conseguimos cortar menos de R\$ 300 mil, mas a custa de um verdadeiro tsunami na área pedagógica. A perda foi de projetos inteiros (A Residência Pedagógica foi encerrada e o Tempo de Escola teve sua morte decretada, mas depois com as reações voltou a existir), redução de equipes, fusão de turmas de alunos e um impacto emocional de proporções inavaliáveis.

Eis dois exemplos de comunicados que recebi por email:

CM bom dia!

Ontem houve reunião e definitivamente foi batido o martelo para que a folha de agosto a dezembro não ultrapasse o valor apresentado quando da nossa defesa dos 15% em sua casa (eu você Conte FGV). O valor é de 8.662.000. Assim de hoje até sexta feira temos que reduzir reduzir reduzir. A reunião será sexta feira às 11 horas.

Embora a orientação seja para relatório gerencial pelo Fernandes, as mudanças expressivas serão no pedagógico. Havendo interesse faça contato comigo.

Beijos

Inês.

Oi Cláudio, boa noite!

Você já deve estar sabendo que fizemos vários estudos para tentarmos atingir as propostas de redução da folha.

Realmente, é muito difícil. Reduzir na ordem de 900.000 é quase impossível. Os projetos foram atingidos. Residência foi atingida. A reunião de hoje foi decisiva, Vamos estar trabalhando todos esses dias para tentarmos reestruturar sem ser preciso acabar. O problema tempo me preocupa pois é muito pequeno para que possamos ter resultados de alguns dos encaminhamentos que havíamos proposto, lembra?: reavaliar a reorientação (professor - aluno), Matemática e Arte (transferência de alguns de Matemática para Matemática em Foco - se fosse necessário). Agora, termos isso tudo pronto para 1 de agosto é preocupante. Sei que você está de férias e eu queria ser a última pessoa a prejudicá-las mas... preciso manter contato com você, discutir encaminhamentos.

Por exemplo: residência. Tenho 117 professores. Posso chamar os 80 primeiros classificados para escolher escola e ficar com 37 no projeto, para que possamos, minimamente, formar os das escolas e não “acabar” com o projeto? Chamo Luciana amanhã e falo com ela?

Outra decisão: chamo NEA, ED, e Saúde, NEDER e converso visando a unificação? O que faço com aquelas medidas que tomamos antes do sábado:?

Amigo, preciso saber se você tem outra forma de encaminhar. Aguardo resposta.

Beijo fraterno para todos.

Cléa

Aqui a planilha de redução:

RESIDENTES	115	139.748,35	139.748,35
RET + Educação	12	16.024,07	15.148,00
DUPLA REG. COORD.TURNO	28	0,00	
DUPLA REG. 03 - PROJOVEM	3	4.273,12	
Educação Integral		25.709,58	20.000,00
Reorientação	14 CT 16H	23.817,64	23.621,00
matematica e artes	6	17.058,09	17.058,00
Ciências	39h/s de DR(5)	3.131,24	4.529,00
voz e	76h/s DR (06)	6.853,73	6.158,00
JEN	2 CT 16h/s e DR 12h/s	4.509,74	1.215,00
OUTROS 3 E 4 CICLO			4.459,00
SubTotal 3° e 4° Ciclos		55.370,44	57.040,00
Teto 50		7.167,27	13.942,00
NEE- Contratos	31	37.671,29	39.649,00
NEE- DR	4	4.017,20	1.550,00
Total NEE	35	41.688,49	41.199,00
TOTAL		298.417,42	295.513,45

O fato é, chegamos ao final do ano e não houve surpresa. Tivemos de correr freneticamente para executar, nada menos do que R\$ 19 milhões, e assim impedir sanções ao Prefeito Municipal, que poderiam incluir até mesmo a sua inelegibilidade. Não resta dúvida que, além da necessidade de planejar o executivo, deveria controlar os gastos de folha de pagamento de todos os órgãos da administração direta ou descentralizada, como faz o estado do Rio de Janeiro desde o início do século, pelo menos.

A FME nunca participou de uma reunião, para tratar de folha de pagamento no biênio 2010 ou 2011, com a Secretaria de Administração, de Planejamento, Controladoria ou mesmo a de Fazenda. E tive a oportunidade de manifestar essa preocupação, em reunião com o Prefeito Municipal, junto com outros órgãos da Prefeitura. O saldo dessa sucessão de ações resultantes de dois erros de avaliação (primeiro o planejamento equivocado do valor da folha em face do aumento salarial concedido e depois o que levou a efetuar os cortes) trouxe várias consequências.

A de maior impacto parece ter sido a de incrementar a falta de credibilidade das ações de governo junto aos professores. Os projetos precisam de aderência, necessitam de uma aposta por parte da direção, dos professores, alunos e famílias. A descontinuidade traz, além de outros problemas que atingem o alunado daquele ano, o desapontamento das equipes, que se tornam ainda mais céticas ao ouvirem propostas de mudança, porque tem fortes razões para supor que não haverá sustentabilidade ao longo do tempo.

Um professor decide aceitar horas extras para investir em um projeto de qualidade da educação, não apenas porque ele acha que a iniciativa é válida, mas também ele compõe seu salário anual, assume uma despesa contando com esse dinheiro extra. Quando ele, simplesmente perde o recurso em função da extinção de um projeto, antes do final do ano letivo, vê-se em situação difícil e no futuro lembrará disso, contará aos demais sua experiência.[\[1\]](#)

A relação com a EMUSA e a CLIN

Cláudio Mendonça

Muitas críticas, algumas suspeitas, e o depoimento do gestor anterior no sentido de que, não concordava com os contratos com essas duas empresas, do próprio governo municipal, para a realização das obras e da limpeza das escolas. De fato, a relação entre o setor de educação e ambas as empresas do governo, tinha problemas gravíssimos. O primeiro deles era a ausência de contrato, que regulamentasse a forma da prestação dos serviços, estabelecesse com publicidade a origem dos preços praticados e a forma como os serviços deveriam ser prestados. O TCE já havia se manifestado com essa determinação:

Sem embargo de tudo o que já foi exposto, impende ressaltar que essa Egrégia Corte de Contas, quando da análise do processo 216.448-2/2008, comunicou ao atual Presidente da Fundação Municipal de Educação, ora jurisdicionado, “*nos termos do § 1.º do artigo 6º da Deliberação TCE/RJ n.º 204/96, a ser efetivada na forma do artigo 3.º da Deliberação TCE/RJ n.º 234/06, alterado pela Deliberação TCE/RJ n.º 241/07, ou, na impossibilidade, nos moldes do artigo 26 e seus incisos do Regimento Interno desta Corte de Contas, para que autorize o pagamento dos serviços prestados pela CLIN, somente após a apresentação da respectiva nota fiscal, tendo em vista o disposto no art. 93 e 94 do Código Tributário Municipal;*”

No mesmo sentido, foi ainda determinado ao:

“atual Diretor-Presidente da CLIN, nos termos do §1.º do artigo 6º da Deliberação TCE/RJ n.º 204/96, a ser efetivada na forma do artigo 3.º da Deliberação TCE/RJ n.º 234/06, alterado pela Deliberação TCE/RJ n.º 241/07, na impossibilidade, nos moldes do artigo 26 e seus incisos do Regimento Interno desta Corte de Contas, para que cumpra a determinação abaixo relacionada, encaminhando documentação comprobatória das alegações em prazo fixado pelo Plenário:

a) Emitir as notas fiscais relativas aos serviços prestados no contrato firmado com a Fundação Municipal de Educação, tendo em vista o disposto nos art. 93 e 94 do Código Tributário de Niterói, aprovado pela Lei n.º 2.597/08;” (Trecho de documento prestando informações ao TCE de autoria de Verônica Braz).

Outra questão relevante refere-se à necessidade de instituir uma matriz de responsabilidade, que garantisse de forma inequívoca, a plena execução dos serviços. Além de nomear gerentes dos contratos, como determina a lei, incluímos o diretor de escola (consumidor final dos serviços) nas atestações. Sem a assinatura do gestor da unidade escolar (e aqui o fato de o mesmo ser eleito é extremamente positivo porque reforça sua independência) simplesmente a fatura não é paga.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**Atos do Presidente**

Processo nº. 210/4117/2010 – Autorizo na forma do art. 26, com fulcro no inciso I do art. 25, da Lei nº. 8.666/93, o ato de inexigibilidade de Licitação, referente a contratação direta da **EDITORA MELHORAMENTOS LTDA.** para aquisição de Livros – Projeto Magia de Ler, no valor total de **R\$ 2.411.724,00** (dois milhões quatrocentos e onze mil setecentos e vinte e quatro reais), à conta do Programa de Trabalho nº. 12.361.0042.2152, Código de Despesa: 44905200, Fonte: 103. Nota de Empenho nº 01784/2010-2. **(Ato do dia 15.12.2010)**
Constitui Comissão de Vistoria e dá outras providências.

O Presidente da Fundação Municipal de Educação de Niterói, no exercício das atribuições legais,

RESOLVE: Art. 1º - Constituir a Comissão de Vistoria, para proceder avaliação e baixa dos bens considerados inservíveis no Almoarifado da Fundação Municipal de Educação,

Art. 2º - A Comissão, sob a presidência do primeiro terá a seguinte composição: Marcelo Romeu Alves - matrícula nº 228.147-5

Eledir Aguiar Costa - matrícula nº 223.269-2

Wagner Werles Bento da Silva - matrícula nº 234.391-1

Art. 3º - Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (Port.FME/PRES/1013/2010).

PORTARIA FME Nº 1000/2010 DE 06 DE DEZEMBRO DE 2010

O Presidente da Fundação Municipal de Educação de Niterói, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

RESOLVE: Art. 1º - Designar, em conformidade com o disposto no Art. 58, inciso III da Lei nº 8.666/1993, o Diretor do Departamento de Supervisão e Obras da FME, DIMAS EDUARDO C. COSTA, matrícula 235.594-9 e FERNANDO SOARES DA CRUZ, matrícula 1000.569-2 para responder administrativamente pela gestão do Contrato nº 660/2010, e por sua execução e acompanhamento dos serviços mencionados, as Coordenadoras de Polos da Rede Municipal de Ensino de Niterói.

§ 1º: Caberá aos Coordenadores dos Polos designados abaixo, acompanhar a execução do referido contrato, junto com o corresponde diretor nas respectivas unidades de educação de abrangência de cada polo:

1) MARIA NILZA RIBEIRO MAINIER, matrícula nº 238.230-7 (Polo I);

2) POLIANA TEIXEIRA COUTINHO, matrícula nº 228.982-5 (Polo II);

3) ROSELI RODRIGUES PINTO, matrícula 228.614-4 (Polo III);

4) DÉBORA FREDERICA CORRÊA LIMA, matrícula nº 232.096-8 (Polo IV);

5) ANA MARIA GEMAL MASCARANHAS, matrícula nº 232.988-6 (Polo V);

6) RITA DE CASSIA DE ARAUJO VIEIRA PIRES, matrícula nº 229.044-3 (Polo VI)

§ 2º: Além dos servidores designados no caput deste artigo, caberá ao diretor da unidade de educação e o respectivo coordenador de polo atestar a execução do contrato e suas medições.

Art. 2º- Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a contar de 06/12/2010, revogadas as disposições em contrário. Niterói, 06 de dezembro de 2010 – CLAUDIO MENDONÇA – Presidente da FME.

Há uma diferença entre as empresas no que tange à execução dos serviços. Pelo que pude ver a qualidade dos serviços prestados pela EMUSA é muito boa. Superou em muito minhas expectativas. E no início, meu pensamento era de desconfiança e má vontade, em função dos comentários e matérias em jornal. No final de 2009 e durante um período de 2010, a Fundação simplesmente não possuía setor de engenharia estruturado e executava, direta ou indiretamente, obras que movimentavam quantidade considerável de recursos.

Um problema que ainda subsiste, prende-se ao fato de a FME executar obras diretamente e, através da EMUSA, o que não tem muita coerência administrativa. Adotar dois mecanismos para execução das obras, independente se são construções, ampliações ou de manutenção, não faz muito sentido. Ou elege-se uma via ou se estabelece a escolha por natureza do serviço, ou seu valor. A situação carece de critérios mais objetivos.

Os serviços da CLIN tiveram sensível melhora em 2010 e os preços, uma vez parametrizados, chegaram a recuar como demonstra a tabela abaixo.

PERÍODO	Nº DE UNIDADES DE ENSINO DA FME	VALOR ANUAL DA CONTRATAÇÃO	CUSTO MÉDIO ANUAL POR UNIDADE	ÍNDICES EMOP	PREÇOS PELO ÍNDICE EMOP
Jan a Dez / 2006	52	R\$ 21.820.665,53	R\$ 419.628,18		—
Jan a Dez / 2007	54	R\$ 26.193.699,37	R\$ 485.068,50		—
Jan a Dez / 2008	56	R\$ 19.793.713,77	R\$ 353.459,17		—
Jan a Dez / 2009	68	R\$ 17.811.307,77	R\$ 261.930,99	8,00%	R\$ 381.735,90
Mai/2010 a Mai/2011	70	R\$ 23.572.860,64	R\$ 336.755,15	13,00%	R\$ 431.361,57

A única questão que merece reflexão é o fato de a empresa destinar para o trabalho das escolas, com muita frequência, pessoas com idade mais avançada ou com alguma limitação de saúde, pela razão humanitária de retirar a mesma do duríssimo trabalho de limpeza urbana. A atividade nas ruas exige muito mais esforço físico e a escola seria considerado um trabalho bem mais leve. Isso resolve o problema do contratado, mas gera uma situação de reclamação constante por parte do contratante. Diretores de escola, frequentemente, ponderam sobre essa questão.

Finalmente é de se refletir, o governo do estado realiza suas obras pela EMOP, que tem grande similitude com a EMUSA e executa a limpeza das escolas através de empresas como a VIGO, o que já foi objeto de inúmeras matérias, levantando suspeitas e fazendo críticas, em jornais como O Globo. O valor dos serviços, quando privados, tende a ser muito mais caro e contratar órgão do próprio governo sem, por óbvio, objetivo de lucro, parece ser vantajoso para o município e, por consequência, para o contribuinte. A cidade do Rio de Janeiro contrata a COMLURB para a limpeza das escolas e até a confecção da merenda escolar e, ao que parece, paga preços unitários menores do que Niterói. Mas os preços do contrato da CLIN obedecem a critérios objetivos como a tabela EMOP, e consulta a outras empresas, o que reveste o ato de legalidade e garante critério objetivo de aferição dos preços praticados.

A Imprensa

Claudio Mendonça

O papel da imprensa é muito importante para fiscalizar, criticar e exigir melhorias no sistema educacional. Não há a menor sombra de dúvida quanto a isso.[\[3\]](#) As

únicas ponderações sobre essa delicada matéria referem-se ao fato de que boa parte dos jornalistas encara o tema, como dissemos em outra parte dessa obra, apenas pelo que é material na escola e acabam esquecendo o mais importante: a aprendizagem.

Outra questão é que em cidades do interior, e Niterói nesse ponto se iguala às demais, os jornalistas de campo são recém-formados e as faculdades de Jornalismo (sim, o problema de formação e de baixos salários que aflige o Magistério atinge diversas outras profissões) formam profissionais, que além de obviamente inexperientes, são como se diz: “muito fracos”. É claro que a generalização é sempre injusta. E eles vão ganhar prática nos jornais menores, inclusive nos cadernos de bairro do jornal O Globo. Na perspectiva de carreira, esse profissional almeja fervorosamente um furo jornalístico que o leve a fazer uma matéria de impacto que o alce a um jornal maior, ou no caso de O Globo, para fora do jornal de bairro (O Globo Niterói).

Finalmente, temos de lembrar que os jornais fazem o contra ponto das opiniões do governo com o sindicato, como se fosse a entidade a defensora dos interesses mais legítimos da educação. Ora, o sindicato é o mais legítimo defensor das causas corporativas e imaginar que os interesses dos médicos sempre coincide com o dos pacientes, o dos professores com os dos alunos, é tão ingênuo como afiançar que objetivos dos políticos sempre contemplam o do povo.

Assim a imprensa, que por natural vocação, presume que o trabalho do gestor público é incompetente, desonesto ou ambos, usa como fonte oculta o político adversário, houve integrantes do sindicato que são filiados a partidos políticos extremistas como PSTU e PSOL. Vale a pena visitar as páginas desses dirigentes no Facebook e verificar que são fãs de Lênin, Trotski, Marx dentre outros dinossauros ideológicos.

Cada um se filia à ideologia que quiser, não há dúvida, mas o leitor do jornal precisa estar alerta para os possíveis e, podemos afirmar, prováveis interesses encobertos que estão naquela opinião que goza da credibilidade que o veículo de comunicação empresta.

Vamos apresentar aqui duas matérias de O Globo Niterói. Na primeira delas dissecamos o texto e o apresentamos à editora dos Cadernos de Bairro, Fernanda Freitas, que nos recebeu na redação, verificou e admitiu alguns erros de apuração, mas não viu sentido em fazer qualquer retificação. Isso é absolutamente normal no Jornalismo Brasileiro.

Coisa mais rara é o jornal admitir para o leitor que errou em alguma coisa. Os jornais do Rio, então, são implacáveis quanto à questão. E aí, a reclamação é considerada queixa, a retificação se “paga” com uma matéria positiva (com caráter indenizatório...), entrar na justiça é cometer suicídio de imagem. Resta a seção de cartas, mas mesmo assim publicar uma crítica ao jornal exige enorme negociação e, tenciona o relacionamento com o veículo com consequência que se estende por vários anos ou mesmo a vida inteira.

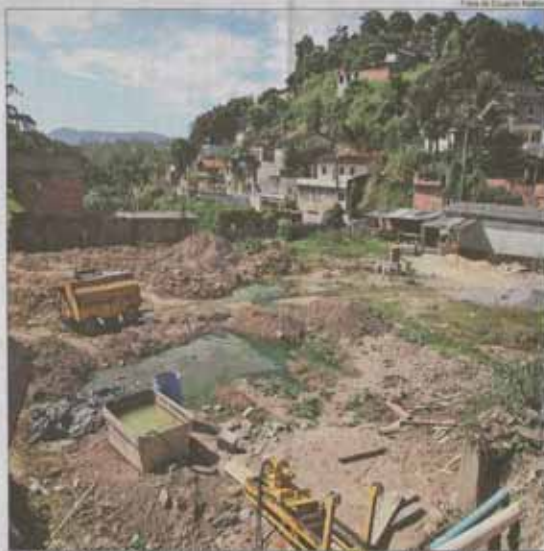
A outra matéria que selecionamos para apresentar aqui fala por si mesma. O título e subtítulo dão uma informação que não se sustenta no próprio texto da notícia. A expressão “estagnada”^[4] nem se coaduna com a realidade, ao menos se compararmos a rede pública de Niterói com todas as demais do Brasil, e nem com o conjunto de ações relatados no texto: obras, desapropriações e construções de novas unidades.

a verdade em provas (entra título?)

“

As (escolas) municipais são pequenas e não comportam todos os alunos (da rede infantil). A prefeitura terá que suprir as vagas perdidas e já deveria ter ampliado o número de unidades

Marla José de Melo, diretora do Saep



EQUIPAMENTOS DE salas em terreno de Catanduva serão instalados no lugar em que deveria ter uma Ures

“

As crianças tinham escola e agora não têm mais. Até a prefeitura resolver na Justiça quem é dono no terreno, temos que levar nossos filhos para escolas de outros bairros

Silvana da Silva, dona de casa

Fernando Pereira e Thais Souza
fernando.pereira@globo.com.br e
thais.souza@globo.com.br

Reclamações da prefeitura entregues à Comissão de Educação da Câmara dos Vereadores mostram a necessidade de criação de 800 vagas para atender à demanda das crianças matriculadas em 2012, além de mais unidades quanto ao ensino infantil. A carteira de nove (9) famílias do município em 2010, quando o Conselho fazido uma série de aquisições de terreno para a construção de unidades administrativas e para os dois segmentos. Algumas dessas famílias (que substituíram unidades destruídas pelas chubvas de abril daquele ano). Desde então, 15 milhações e terrenos tiveram decretos de desapropriação publicados, mas apenas três se tornaram disponíveis em escolas.

As primeiras desapropriações são consideradas em 2010, o último da atual gestão. Até então, somente duas Unidades Municipais de Educação Infantil (Umeis) — uma no Morro da Coruja e outra na Graça do Sacramento — haviam sido entregues, mesmo assim, sem recursos do PAC.

Em janeiro, a prefeitura iniciou a retomada da escola Ruyter Infantil, em Itaipava, desapropriada em 2007 pelo R\$ 1,5 milhão. Na cidade santana, a Empresa Municipal de Moradia, Urbanização e Saneamento (Emuas) adquiriu duas empresas construtoras a começarem a construção de uma escola no Jardim e a reforma do prédio onde funcionava o Colégio Maria Theresa, no Centro. Esse último será uma unidade administrativa de secretaria municipal de Educação.

Para o Sindicato Estadual dos Professores de Educação (Sipep), a medida é tardia, já que as escolas estaduais estão gradualmente desativadas de atender os alunos de educação infantil. Nos primeiros anos, a rede de ensino do crescimento da demanda. Maria José de Melo, uma das

Rede de educação estagnada

Prefeitura desapropria 15 imóveis para construção de unidades, mas ainda há déficit de 800 vagas



A CICLOPAZ PADRE LACERAI estava sendo desapropriada para Ures



CRICHE FECHADA no Pq Francisco: prefeitura diz que só está em reforma

diretoras do Saep, afirma que, atualmente, três escolas estaduais na cidade atendem essas crianças.

— Até 2011, elas teriam apenas turmas dos ensinos fundamental e médio. As municipais são pequenas e não comportam todos os alunos. A prefeitura tem que suprir as vagas perdidas e já deveria ter ampliado o sistema de unidades — explica.

O Sipep e o Conselho Municipal de Educação sustentam que os dados podem ser ainda mais preocupantes, conforme explica Rodrigo Teixeira, membro do conselho e um dos representantes do sindicato:

— Se considerarmos o número de crianças em idade escolar, de acordo com o Censo do IBGE, e o número de estabelecimentos nas redes pública e particular, contribuídos pelo Saep (Instituto Nacional de Estatística

e Pesquisas Estatísticas), vemos que existem milhares de crianças fora da escola.

Local de escola é reprovado

• Terceira pesquisa ainda que há uma construção das unidades em empreendimentos privados. Segundo ele, os bairros de São João e Vila Rica centralizam a maior demanda por vagas, enquanto escolas na Zona Sul, como a Vila Cariacás, no Campo de São Bento, são reformadas.

— A escola de Itaipava foi reformada para os moradores e a bairro bonita. Há lugares que estão ficando com o mesmo padrão devido à localização. As escolas precisam estar dentro das re-

quisitadas para funcionar. Do contrário, famílias mantêm dificuldades de acesso ao transporte e de tempo de deslocamento. Isso é uma das causas da evasão escolar — lamenta Teixeira.

De acordo com relatório entregue à Comissão de Educação da Câmara, a demanda por 800 vagas em rede municipal seria suprida após construção de, pelo menos, quatro unidades.

Em julho de 2010, a prefeitura recebeu recursos da União para construir uma escola na Região Ocidental, que inclui oferta de 200 vagas. Esta deveria substituir a Escola Padre Alex Vazari, mas o local escolhido não foi aprovado pelos moradores.

— As crianças tinham escola e agora não têm mais. Até a prefeitura resolver na Justiça quem é dono no terreno, temos que levar nossos filhos para escolas de outros bairros — re-

clama a dona de casa Silvana da Silva.

Outras 200 vagas para educação infantil e 1º ano do ensino fundamental seriam criadas a partir da desapropriação da escola Ruyter Infantil, em Itaipava, e das obras construídas em janeiro. Outra unidade, em construção no Bairro Nova Itália, no Pq Francisco, também é considerada prioritária e passaria por reformas para receber uma Ures com capacidade para cem vagas. A unidade, porém, ainda não está em funcionamento.

No relatório, outra unidade que a prefeitura não desapropriou, o prédio pertence ao Colégio Maria Theresa, em Itaipava, no Morro da Coruja, que vive em situação precária e está em processo de

reforma, que se faria um Centro de Referência, incluindo a construção de duas Ures, no bairro de Santa Bárbara, em Catanduva — está em um terreno ex-

cessado por famílias paralelas. Outros dois prédios foram desapropriados em 2010, mas não foram entregues em escolas.

Apenas três prédios foram desapropriados em 2010, mas não foram entregues em escolas.

Apesar de três prédios serem dados no Itaipava e em um Santa Rosa, não devidamente desapropriados e agora atendendo alunos de outras escolas por decreto.

A Secretaria de Educação diz que quanto das

crianças que deverão ser atendidas em unidades desapropriadas em seu plano funcionamento (Cariacás, Centro Serrano, Fátima e Santa Bárbara). Dois passariam por reformas (Pq Francisco e Centro), enquanto que há o Catanduva, em processo de licitação para início do trabalho.

O órgão afirma também que em 100 outros casos (São João, Engenheiro Mateus, Prata, São Francisco, Fátima) passando por processos de licitação.

No que se refere à educação infantil e ao ensino fundamental, a secretaria e a Fundação Municipal de Educação ressaltam que as demandas vão além das exigidas pela legislação. Esta exige que o município atenda apenas crianças de 3 a 6 anos, mas as demandas da população contemplam crianças menores de que o estipulado

Zoom em Niterói

Depoimentos e construções na Educação Infantil



- ➔ "...ele facilita o processo de interação social, promovendo, na criança, a ampliação e a construção das relações sociais, o estímulo, a criatividade, além da oportunidade de concretizar e contextualizar o que sua imaginação criou. Essa proposta talvez possa contribuir de forma até inconsciente, para além das transformações das peças, para a sua própria transformação."

UMEI – Bezerra de Menezes
Prof. Aparecida Abreu Ferreira da Silva

- ➔ "A cada aula notamos que o interesse das crianças cresce, surpreendendo-nos com a imaginação, criatividade e o vocabulário que elas vem utilizando."

UMEI – Senador Vasconcelos Torres
Prof. Roberta de Souza Dias

- ➔ "A aluna X, durante a atividade com o LEGO, começou a se comunicar oralmente com a educadora, superinteressada em montar, falou bem baixinho o que queria e assim foram feitas várias intervenções e todas foram prontamente respondidas. Foi um momento emocionante e esperado, pois a mesma ainda não havia se expressado, em sala, desde o início do ano letivo."

UMEI – Olga Benário
Prof. Kátia Maria Ferra Alves



Ceridão ASSERPRO

ASSERPRO
NÃO FALTA

CERTIDÃO

ADS ORGÃOS PÚBLICOS

A ASSERPRO – ASSOCIAÇÃO DAS EMPRESAS BRASILEIRAS DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO, SOFTWARE E INTERNET – REGIONAL SÃO PAULO, associação civil de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega e representa as empresas nacionais, fornecedoras de software e prestadoras de serviços de consultoria, atendendo à solicitação de sua entidade, e com fundamento nas informações existentes a sua disposição, em certidão, em atendimento ao que reza o art. 25, art. 5 da Lei nº 866, de 23/06/03, que a única empresa EDACOM TECNOLOGIA EM SISTEMAS DE INFORMÁTICA LTDA, situada à Rua Regis, 470, 13 3-003 - 13. The Office - Santa Paula, São Carlos do Sul - 08, inscrita no CNPJ sob nº 01.054.258/0001-33, I.E. - 636.144.772.111, é a única empresa com direitos exclusivos de comercialização, bem como assistência técnica e treinamento de professores, para toda a território brasileiro dos kits educacionais, produzidos pela empresa LEGO Dacta S/A, estabelecida na Sitland-Dinamarca.

Produto: Conjunto Situações LEGO Dacta

São Paulo, 06 de dezembro de 2010.

Rui
ROBERTO CARLOS ALVES
Presidente

Mary

Associação das Empresas Brasileiras de Tecnologia da Informação, Software e Internet - Regional São Paulo
Rua Desembargador 411 - 7º andar - Botolpho, São Paulo - SP - CEP 04008-900
FONE: (11) 3034-0007 - e-mail: asscom@asscom.org.br - Site: www.asscom.org.br



Instituto Brasileiro de Qualificação e Certificação



... “declaramos que “LEGO System of Play” não é um brinquedo pedagógico, mas uma ferramenta de aprendizagem educacional baseada no manuseio, montagem espacial, criação de movimentos e de situações multidisciplinares, através de atividade grupal com inclusão de professor, gerando criações sólidas, tridimensionais e interativas. Através desta ferramenta pode haver um número não determinado de criações novas, a partir das peças básicas fornecidas em estojo próprio.”

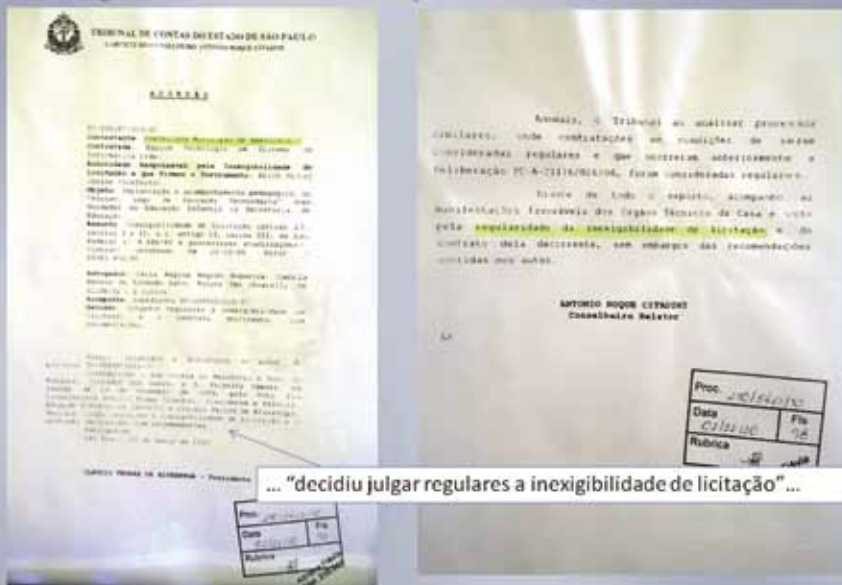
Matéria Jornal O GLOBO – 20/03/11



Sentença Prefeitura Municipal de Americana



Sentença Prefeitura Municipal de Americana



Matéria Jornal O GLOBO – 20/03/11

Reforma de escolas é questionada

Sindicato anexa à denúncia gastos da fundação com empresas públicas

De 25 escolas municipais em reforma, 18 não custeadas pela Fundação Municipal de Educação (FME). A informação está na ata da reunião de 8 de fevereiro do Conselho Municipal de Educação. Este ano, a fundação já contratou, sem licitação, a Empresa Municipal de

O gasto da fundação com reforma de escolas é questionado pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Sepe), que acredita que os custos devem ser arcados pela própria Emusa.

Manoela, Urbanização e Saneamento.

do seu orçamento anual no desenvolvimento do ensino público, e o gasto com reformas, segundo o sindicato, garantiria que este mínimo fosse atingido mais facilmente.

O Sepe também questiona o contrato sem licitação no valor de R\$ 23 milhões com a Companhia de Limpeza de Niterói (Can) para a conservação

de escolas. "Recebemos falhas nas ações da fundação. A Emusa deveria reverberar em seus orçamentos a reforma e limpeza de

Em vez disso, quem atua é a FME. É ridículo que isso seja feito para mascarar as contas — diz o diretor do Sepe em Niterói, Rodrigo Teixeira.

Os dados fazem parte da re-

presentação por improbidade administrativa encaminhada pelo Sindicato ao Ministério Público (MP) Estadual. O Sepe vai anexar à denúncia documentos que mostram que a FME chegou a acumular R\$ 2,9 milhões em dívidas com a Ampli, em fevereiro, valor referente a serviços de energia para as sedes da secretaria e da FME, assim como para escolas municipais.

Em relação à dívida com a Ampli, a FME diz estar com o pagamento em dia, e sobre a destinação de 25% do orçamento para Educação, esclarece que o Tribunal de Contas do Município aprovou a decisão em Diário Oficial para o exercício de 2009. Em 2010, a FME aplicou 25,8% do orçamento, o que o tribunal ainda não julga.

Educação do Estado contrata e paga EMOP

01.03.2011

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ATO DO SECRETÁRIO DO DIRETOR PRESIDENTE
RESOLUÇÃO CONJUNTA SEEDUC/EMOP Nº 06 DE 25 DE FEVEREIRO DE 2011

DESCENTRALIZA A EXECUÇÃO DE CRÉDITOS ORÇAMENTÁRIOS NA FORMA QUE ESPECIFICA.
O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, SEI/REV e o DIRETOR PRESIDENTE DA EMPRESA DE OBRAS PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO S/A, no uso de suas atribuições legais, de acordo com a Lei nº 5.838, de 03 de janeiro de 2011, que aprova o Orçamento Anual do Estado para o Exercício de 2011, o Decreto nº 42.806 de 18 de janeiro de 2011, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira e estabelece normas para execução orçamentária e de prestações de serviços de 2011, e o Decreto nº 42.836, de 30 de abril de 2010, que dispõe sobre a descentralização da execução dos créditos orçamentários e de outras providências, e tendo em vista o que consta no processo nº E-03-13.153-2010,

RESOLVE:

Art. 1º - Descentralizar a execução do crédito orçamentário na forma a seguir especificada:

I - OBJETO: Descentralizar recursos referentes ao SEMAPRI PRESTANDO ESCOLAS 2010, executado em diversos municípios do Rio de Janeiro.

II - VIGÊNCIA: 60 dias.

V - CRÉDITO:

PP: 1808.12.362.0057.1673 - Construção, Ampliação e Reforma de Unidades

Educativas.

Numeração da Despesa Fonte Valor Máx. Anual

4490.51.15.RS.1.987.317.60 Janeiro 2011

RS 2.302.747,63 Fevereiro

Total RS 4.290.685,23 2011 Jan. 2º - A prestação de contas dos recursos recebidos, estabelecida no art. 10 do Decreto nº 42.436/2010, deverá seguir acompanhada de parecer elaborado pelo Setor de Controle Interno do Órgão executor, opinando quanto à regularidade da despesa, observando-se que couber as disposições contidas na Instrução Normativa AGE/SEFAZ nº 04 de 23/07/2008.

Art. 5º - Esta Resolução Conjunta entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a contar de 03 de janeiro de 2011, ressalvadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2011

WILSON ROSOLIA BORGUES

Secretário de Estado de Educação

ICARO MORENO JUNIOR

Diretor-Presidente da Empresa de Obras Públicas do Estado do Rio de Janeiro/EMOP

Portaria Atesto de Diretor para Contrato EMUSA



§ 2º: Além dos servidores designados no caput deste artigo, caberá ao diretor da unidade de educação e o respectivo coordenador de polo atestar a execução do contrato e suas medições.

Matéria Jornal O GLOBO – 20/03/11

Reforma de escolas é questionada

Sindicato anexa à denúncia gastos da fundação com empresas públicas

De 35 escolas municipais em reforma, 18 são custeadas pela Fundação Municipal de Educação (FME). A informação está na ata da reunião de 8 de fevereiro do Conselho Municipal de Educação. Este ano, a fundação já contratou, sem licitação, a Empresa Municipal de Moradia, Urbanização e Saneamento (Emusa) por serviços no valor de R\$ 7,7 milhões.

O gasto da fundação com reforma de escolas é questionado pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Sepe), que acredita que os custos devem ser arcados pela própria Emusa. A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação determina que municípios utilizem pelo menos 25%

do seu orçamento anual no desenvolvimento do ensino público, e o gasto com reformas, segundo o sindicato, garantiria que este mínimo fosse atingido mais facilmente.

O Sepe também questiona o contrato sem licitação no valor de R\$ 23 milhões com a Companhia de Limpeza de Niterói (Cln) para a conservação

— Percebemos falhas nas contratações da fundação. A Cln e a Emusa deveriam reservar verba em seus orçamentos para reforma e limpeza de escolas.

— Para uma reforma, quanto mais é a FME. É ridículo que isso é feito para maquiar as contas — diz o diretor do Sepe em Niterói, Rodrigo Tostana. Os dados fazem parte da re-

prestação por impossibilidade administrativa encaminhada pelo Sindicato ao Ministério Público (MP) Estadual. O Sepe vai anexar à denúncia documentos que mostram que a FME chegou a acumular R\$ 2,9 milhões em dívidas com a Ampli, em fevereiro, valor referente a serviços de energia para as sedes da secretaria e da FME, assim para escolas municipais. Em relação à dívida com a Cln, a FME diz estar com o acordo em dia, e sobre a dívida de 25% do orçamento da Educação, esclarece que o tribunal de Contas do Município aprovou a decisão em Diário Oficial para o exercício de 2009. Em 2010, a FME aplicou 25,8% do orçamento, o que o tribunal ainda não julga.

Matéria Comlurb – O Globo Niterói – 05/12/10



Matéria Jornal O GLOBO – 20/03/11



O que você tem a ver com isso?

Claudio Mendonça

Tudo! A escola pública não é assunto que diz respeito unicamente aos seus usuários, nem aos professores, os políticos, os jornalistas ou os economistas interessados pelo tema.

Cada brasileiro trabalha cinco meses gratuitamente para o governo. A carga tributária brasileira é imensa e, é como se ficássemos meses sem salário apenas para sustentar a máquina pública. E o que o cidadão recebe em troca? Se não tiver um plano de saúde corre o risco de morrer sem atendimento em uma maca de hospital, o transporte coletivo é ineficiente e caro. Difícil encontrar alguém que acha que se telefona para 190 imagina que vai ter a polícia no local em menos de uma hora, que pode matricular seus filhos na escola particular.

A escola pública é o único caminho de mobilidade social para milhares de crianças e jovens que querem exercer seu direito ao futuro. A economia brasileira se ressentida da falta de profissionais, isso acaba se transformando em grave obstáculo ao desenvolvimento. A educação consome 18% das verbas da União e 25% das dos estados e municípios.

Isso significa que você trabalha ao menos um mês por ano para sustentar a educação pública. Isso lhe dá, além da obrigação, o pleno direito de cobrar, responsabilizar e exigir mudanças no setor. Fiscalizar e apoiar a imprensa e o Ministério Público no que refere-se à gestão governamental, ainda que, devamos ter em mente a necessidade de preservar e fortalecer institutos democráticos importantíssimos como a presunção de inocência, a transparência da gestão pública e a liberdade de expressão.

Muita gente diz que a solução para a educação se limita a aumentar o salário do professor e a fazer escolas de horário integral. Pode ser que sim, mas não existe bala

de prata que soluciona de uma só vez todos os problemas do setor. O que resolverá é a população, e aí se inclui a classe média, que usa pouco ou simplesmente não utiliza a escola pública. Participar e atuar junto a ela. Não através de mobilizações de rua, porque isso seria alimentar uma quimera, mas através das redes sociais.

Hoje estamos muito mais próximos, mobilizados e com capacidade de trocar informações como nunca. E essa rede de opiniões pode transformar a educação pública, através do engajamento de setores da sociedade que estão desde a década de 70 afastados da escola pública - porque deixaram de ser usuários desta- e exigir foco na aprendizagem e garantia de oportunidades para toda a população. Algo que somente a educação de qualidade pode oferecer.

(Footnotes)

1 Os dados foram obtidos por meio dos acompanhamentos realizados pela coordenação de 1º ciclo em consonância com os Mapas Estatísticos encaminhados pelas unidades escolares.

PARTE III

RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA

DIAGNÓSTICO DAS CAUSAS DA RETENÇÃO NO 5º E 7º ANOS DE ESCOLARIDADE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE NITERÓI

Lucindo Filho²⁷

O presente relatório retrata a pesquisa em sua conclusão e considerações finais, anexo IV retratamos toda a pesquisa, aqui para efeito de relatório transcrevemos a parte introdutória, aproveitando a oportunidade para agradecer a todos que colaboraram, abrindo os espaços escolares à investigação, agradecemos ainda os pesquisadores de campo

1. Introdução

Este estudo objetiva identificar as causas do fracasso escolar na rede pública municipal de Niterói, com foco específico no 5º e 7º ano, face o elevado índice de retenção observado nestes anos de escolaridade.

O tema fracasso escolar e as suas conseqüências como: a distorção idade/série, a evasão e a reprovação ou retenção escolar, têm sido objeto de preocupação há mais de 60 anos em nossa história educacional, registrando-se na produção acadêmica e nas proposições de autores como Anísio Teixeira, Maria Helena Patto, Terezinha Carraher, Magda Soares, Sérgio Ribeiro e outros, inúmeras contribuições no sentido de ampliar o entendimento sobre suas causas e conseqüências. Embora as explicações do fracasso escolar ainda estejam fortemente centradas nos alunos e em fatores externos, as contribuições destes autores procuraram mostrar que outros fatores poderiam contribuir para com o insucesso escolar, como é o caso dos processos ocorridos na instituição escolar.

²⁷ Professor, Mestre em Educação, Especialista em Gestão Escolar e Educação Especial

Entretanto, destacamos que outros autores e estudiosos como Darcy Ribeiro (1984) apontam que o fracasso escolar não é essencialmente uma consequência da falta de competência da escola em levar os diferentes sujeitos a aprenderem os conteúdos propostos pela escola, mas constitui seu próprio projeto, ou seja, *“a deficiência do ensino na escola brasileira não é uma crise da escola brasileira, é um programa”*.

Na década 1980, com a redemocratização do país, setores progressistas no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e mais tarde em outros estados e municípios, buscaram por meio de políticas e programas mais focados nas carências sociais mudar o caráter desigual, seletivo e excludente da Escola brasileira, e por consequência a cultura do fracasso escolar, adquirindo relevo uma preocupação especial com as camadas populares e o exercício do direito de todos à educação.

Entretanto o panorama econômico do país e a descontinuidade político - administrativa contribuíram para que o quadro na educação brasileira não tivesse alterações significativas.

Todo esse quadro irá desencadear, na década seguinte, uma proposta que se conforma no princípio da permanência na escola, como a ampliação de oportunidades e espaços de igualdades para o progresso de crianças e jovens, sendo que, para tal utiliza-se a estratégia da não retenção escolar ou do princípio da progressão continuada.

Esses novos caminhos se fundam no debate, na reflexão e na prática, lançando um novo olhar sobre o redimensionamento do tempo, do espaço e principalmente da organização do trabalho escolar. O objetivo era o de que o direito à educação escolar fosse efetivo não somente por meio da garantia constitucional do acesso, mas também pela permanência, em maior tempo, na escola, contando com um maior número de oportunidades para aprender, respeitados os diferentes ritmos, e desafiando o medo das avaliações excludentes, por intermédio de uma nova lógica: a dos ciclos de formação. De fato, tal lógica defende a não reprovação, no interior de ciclos, de modo a que fossem respeitados as culturas e modos diferenciados de aprendizagem dos alunos, conferindo um caráter transformador ao processo ensino-aprendizagem e avaliação.

Talvez em face da forte cultura de reprovação presente em nossas escolas, a implantação dos ciclos de formação vem se dando, salvo algumas exceções, com a manutenção de espaços para a reprovação em algumas etapas dos nove anos de escolaridade. Isto porque, segundo argumentamos, as percepções e culturas avaliativas da comunidade escolar (e aí falamos de gestores, professores e pais) não foram efetivamente modificadas, o que ocasiona que, dentro do famoso “jeitinho brasileiro”, os diferentes ciclos de formação guardem forte correlação com os anos ou séries de escolaridade, uma vez que também a lógica da organização escolar por meio da seriação não tenha sido superada.

Assim em geral encontramos o 1º ciclo correspondendo aos três primeiros anos de escolaridade, com a possibilidade de retenção ao final do 3º ano, o 2º ciclo correspondendo ao 4º e 5º anos de escolaridade, o 3º ciclo correspondendo ao 6º e 7º anos com a retenção se dando no 7º ano e o último ciclo que corresponde ao 8º e 9º anos em geral não tem retenção, o que significa que passamos a ter três momentos do famoso “funil”, que acaba por excluir, do processo educacional, muitos dos que mais necessitam da escola.

Quando encontramos algum sistema municipal mais ousado que implanta os ciclos de formação sem a figura da retenção, observamos um forte clamor de pais e professores no sentido de que os alunos estão concluindo o ensino fundamental sem o domínio dos saberes, competência e habilidades que a vida social exige.

A resistência à proposta de ciclos encontra raízes sob a ideologia liberal e renovada no neoliberalismo, que carrega a bandeira do mérito pessoal, que se cristaliza no falso sentido da igualdade de todos perante a lei, a igualdade que iguala todos perante o Estado, mas que dialogicamente não iguala no plano das oportunidades materiais.

Todo este discurso fortalecedor e estruturador de políticas, culturas e práticas de educação historicamente se fez acompanhar por teorias que se fundaram inicialmente em causas biológicas e psicológicas e posteriormente em causas culturalistas

e antropológicas para explicar o fracasso escolar (Dornelles, 2000).

As explicações que caminham sob o olhar psicologizante se estabelecem com base no princípio da capacidade humana inata em aprender. Assim as crianças e jovens que não aprendem são vistas com alguma dificuldade de natureza cognitiva, emocional, neurológica ou sensorial, desencadeantes de transtornos específicos ou globais no processo de aprendizagem, tornando estas crianças e jovens inscritas na ordem dos fracassados.

O marco de explicação biologizante está fortemente centrado nas chamadas disfunções biológicas e na questão da desnutrição como responsáveis por dificuldades no ato de aprender

A tentativa de explicação do fracasso escolar com base em causas ou disfunções biológicas toma por base a definição de um modelo de homem, e levam em conta o desenvolvimento de propostas homogeneizantes em educação que desconsideram assim a diversidade humana e suas diferentes possibilidades e potencialidades, se inscrevendo assim como prática racista, que como nos aponta Boaventura Santos (1995) é forma mais radical de exclusão.

Quanto ao aspecto da desnutrição e seu peso no fracasso escolar Patto (1999) destaca que só a desnutrição profunda ou severa poderia ter esta implicação, mas que em que pese às dificuldades nutricionais de segmentos expressivos da nossa população, poucas são as crianças que se apresentam nesta perspectiva e geralmente não estão na escola, “mas sim nos cemitérios de nosso país”.

Ainda como observa Patto (1999) às causas fundadas no olhar psicológico ou biológico têm dado origem às práticas comuns de encaminhamento das crianças que tem apresentado dificuldades para aprender para a avaliação e diagnóstico médico-psicológico, o que centra a questão no aluno e não nos processos e práticas pedagógicas.

Podemos considerar ainda com forte influência entre as explicações do fracasso escolar o marco de análise culturalista,

que considera que as dificuldades de aprendizagem têm forte relação com a pertença da criança a um meio culturalmente desfavorecido. Esta forma de olhar parte da idéia da valorização de uma cultura universal ou dominante que relega a um segundo plano ou mesmo não considera os aspectos culturais locais. Em geral como observa Patto (1999) esta visão tem levado ao desenvolvimento de políticas compensatórias em educação, hoje ampliadas na perspectiva das políticas focalizadas na pobreza.

Por fim, as explicações para o fracasso escolar que se inserem em uma ampla teorização antropológica, que analisa a questão de uma forma sistêmica, sob um olhar macro social e que parte da contradição de uma sociedade dividida em classes, onde o conjunto das relações estabelecidas na escola reproduz os interesses e tensões das classes dominantes sobre as dominadas. Esta abordagem sobre o fracasso escolar se funda, sobretudo em autores franceses como: Althusser (1974), Bourdieu (1974), Bourdieu e Passeron (1975) e Establet e Baudelot (1971), se tiveram o mérito de fazer a denúncia do papel da escola como reprodutor social dos interesses dominantes, sendo assim um papel reprodutor de desigualdades, não trouxe uma proposta educacional que se contrapusesse à denúncia.

Não podemos deixar de dar relevo as inúmeras pesquisas internacionais e nacionais que atribuem a causa do fracasso escolar do aluno a ele próprio ou à sua condição social, entendimento que é compartilhado por significativa parcela dos educadores como aponta Mello (1983). Recentemente foi divulgado resultado de pesquisa realizado pelo Município do Rio de Janeiro, na qual os professores atribuem aos pais a responsabilidade pelos maus resultados escolares.

Definir como causas fundamentais do fracasso escolar os aspectos individuais e sociais, que resultam em sua essencialidade de determinantes de natureza econômicos, não só retira a responsabilidade da escola como remete a solução do problema para a macroestrutura social e para o plano político. Assim, o problema só será resolvido a partir de profundas transformações nesses espaços de decisão, o que coloca os educadores na posição tranqüila da não responsabilização e conseqüentemente

da não necessidade de revisão de suas práticas, como também de uma cômoda espera por dias melhores. Ou seja, muda-se primeiro a realidade social, para depois alcançarem-se os resultados educacionais desejados, o que não dependeria de transformações no próprio sistema de ensino.

Esse entendimento possibilita a muitos educadores a oportunidade de se colocarem na cômoda condição de espectadores de um processo cujo desfecho não dependeria diretamente da sua ação no âmbito educacional. Contraditoriamente, segundo FREITAG (1978) e LUCKESI (1992), a visão liberal da educação tem oscilado entre o otimismo e o pessimismo pedagógico, entre uma postura que ora vê a atividade pedagógica como uma ação cujo sucesso depende da qualidade dos “insumos”, portanto, subordinada aos determinantes sociais, à condição do aluno que ingressa na escola; ora a vê, segundo a concepção iluminista, como uma instância que está fora e acima das injunções sociais, funcionando como agência equalizadora dos desajustes sociais.

Outra abordagem é aquela constituída por estudos que atribuem às causas determinantes do fracasso escolar a fatores intraescolares, ou seja, internos ao próprio sistema. Estes, diferentemente dos fatores extraescolares que são geralmente percebidos como barreiras não removíveis em curto prazo, representam possibilidades de mudanças que exigem a ação direta e imediata da comunidade escolar.

Em especial os chamados fatores intraescolares preocupam a vários estudiosos por contribuírem para reproduzir a desigualdade social, não só pela exclusão dos mais pobres da escola, como também pela legitimação técnica pedagógica dessa exclusão.

A pesquisa, *A Produção do Fracasso Escolar. Histórias de Submissão e Rebeldia*, desenvolvida por Maria Helena de Souza PATTO (1990), dentre muitas e relevantes questões levantadas e analisadas, demonstra com clareza que o “processo social de produção do fracasso escolar” se realiza no cotidiano da escola”.

O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de

obstáculos à realização de seus objetivos. pela produção ou reprodução das relações hierárquicas de poder, da segmentação e burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar, caracterizado especialmente pelo descompromisso social, o que de forma tão comum se espelha no pouco interesse pelos resultados escolares dos alunos.

Definindo o nosso trabalho de pesquisa com interesse especial nos aspectos intraescolares não podemos deixar de estabelecer diálogo com os estudos que tem este foco e que procuram trazer o alargamento da compreensão de questões importantes.

Adotamos neste trabalho a categorização proposta por Leite (1988) que aponta entre os fatores intra-escolares, aspectos tais como: confronto escola x população atendida, o professor (formação, treinamento, concepções, expectativas e práticas docentes), programas e práticas escolares e a burocracia pedagógica. De forma geral, podemos dizer que a proposta de categorização se organiza em torno de aspectos: institucionais (normas, práticas e problemas de funcionamento e de relacionamento com a clientela, burocracia, etc.), relativos ao professor (formação escolar e continuada, prática docente, expectativas, etc.), e aspectos das práticas pedagógicas (currículos, programas, relação professor-aluno, etc.).

Entendemos que a centralização do estudo neste conjunto de fatores é essencial para a busca de soluções no conjunto de ações, que estão sob a governabilidade da escola e que podem contribuir para as possíveis mudanças de panorama no que tange ao fracasso escolar. Reconhecendo ainda que o estudo possa levar os educadores a refletirem sob a influência de suas atitudes, valores, escolhas e condições de trabalho em relação à aprendizagem e produção dos alunos.

Participamos aqui da crença que o desvelamento dos fatores intraescolares que contribuem para a produção do fracasso escolar, por parte dos atores participantes da comunidade escolar, na questão concreta da escola, ajuda a construir um potencial de mudança.

Neste sentido ainda de forma preliminar relacionamos algumas contribuições que se referem a questões da realidade estudada e percebidas no levantamento de dados no campo da pesquisa:

- ✓ **A questão socioeconômica:** as avaliações no âmbito do SAEB têm confirmado a vinculação da variável nível socioeconômico ao desempenho do aluno. Porém, ao contrário do observado em etapas anteriores do processo de avaliação, esse peso tem sido relativizado pela ação dos fatores intraescolares.
- ✓ **A motivação pelo estudo:** destaca-se também como fator que interfere no desempenho do aluno sua percepção do sentido de estudar. Entre os que responderam que o estudo “é importante para o futuro”, está o maior número daqueles que apresentam maior proficiência nas disciplinas e anos de escolaridade pesquisados.
- ✓ **A formação do professor:** Os estudos sistematicamente efetuados pelo SAEB constataam uma correlação positiva entre a formação do professor no ensino superior e o desempenho do aluno no último ano de escolaridade do primeiro segmento do ensino fundamental.
- ✓ **A expectativa do professor:** Os estudos efetivados pelo SAEB confirmam uma correlação positiva entre a expectativa do professor em relação ao desempenho dos alunos e os resultados de aprendizagem que estes alcançam.
- ✓ **A forma de gestão da escola:** o estudo Relações de Trabalho, Organização e Saúde dos Trabalhadores em Educação no Brasil (CNTE - 1997) observa que a forma de gestão da escola interfere na sua eficiência e na eficácia do ensino. Escolas mais democráticas e participativas tendem a uma menor evasão e repetência, a um maior sentimento de satisfação por parte dos alunos (e respectivos pais), a possuir melhor infra-estrutura e a oferecer melhores condições de trabalho a professores e funcionários;

- ✓ **O uso de recursos pedagógicos:** O relatório de avaliação do SAEB (1999) observa que a utilização de alguns recursos pedagógicos por professores e alunos interfere positivamente no desempenho destes.
- ✓ **O uso do computador:** constatou-se também que o uso do computador (em casa ou na escola) está ligado à maior proficiência do aluno em Matemática e Ciências (SAEB /1999).
- ✓ **O tamanho da escola:** o tamanho da escola influencia fatores como violência e depredações. Quanto menor é a escola, menor é o número de queixas de ocorrências dessa natureza. Ao contrário, à medida que aumenta o tamanho das escolas, aumenta proporcionalmente o número de queixas de casos de violência e de depredações contra a escola.
- ✓ **A falta de seqüência intra e entre anos escolares:** Leite (1993) observa a falta de seqüência e encadeamento na organização do plano curricular da escola, o que acarretaria o despreparo do aluno para atender as exigências acadêmicas do ano de escolaridade que cursa e dos anos posteriores.
- ✓ **A brusca mudança nas relações professor-aluno:** A passagem do aluno do primeiro segmento do ensino fundamental é marcada por uma brusca mudança no processo de relação professor/aluno como também por um crescente processo de fragmentação de conteúdos.
- ✓ **A insuficiência ou ausência do trabalho de coordenação pedagógica:** Isto tem incidido diretamente na descontinuidade curricular, como também na ausência de diagnóstico das reais condições de aprendizagem dos alunos no início do ano letivo.

Poderíamos aqui continuar apontando inúmeros outros fatores, que guardamos para detalhar melhor na relação com o contexto estudado no relatório final de pesquisa, mas não podemos deixar de registrar aspectos como a mudança freqüente

de professores, o pouco interesse e a falta de envolvimento de especialistas com aqueles que se defronta com barreiras, que parecem intransponíveis no processo de aprendizagem e que cotidianamente ajudam a escola a legitimar o seu papel e projeto de escola excludente e reprodutora de desigualdades como aponta Darcy Ribeiro.

No nosso objeto de estudo específico na rede pública municipal de Niterói, observa-se uma forte retenção no 5º e 7º anos de escolaridade justamente ao final do 2º e 3º ciclos de formação. As razões deste fracasso, em termos intra-escolares é o objeto desta pesquisa.

A nossa trajetória de estudo, pode nos conduzir a relativizar ou a olhar sobre outros marcos na tentativa de compreender o fracasso escolar, em especial somos tentados a inverter os famosos problemas de aprendizagem em problemas de ensinagem. Embora participassem daqueles que tem a consciência de que o fracasso escolar é política e socialmente produzido.

1.2. O Contexto do Problema

Niterói tem o melhor Índice de Desenvolvimento Humano do Estado do Rio de Janeiro (CIDE, 2008), no Brasil se situa entre os quatro melhores municípios, a taxa de alfabetização de adultos atinge a cobertura de 96,45%. Entretanto o índice alcançado pela rede municipal de Niterói no IDEB não o coloca nem entre os 50 melhores municípios no Estado do Rio de Janeiro, observando-se que com 37 escolas de ensino fundamental onde estão matriculados aproximadamente 11.200 alunos nas séries iniciais e 5.200 alunos no 2º segmento do ensino fundamental, 10 escolas apresentaram em 2007 perdas em relação ao IDEB de 2005 e 16 escolas apresentaram posicionamento no IDEB inferior a 4. Por fim causa impressão o quadro de distorção idade/série por volta de 40% e a situação de retenção registrada em algumas escolas da rede.

Ao analisar o quadro de desempenho dos alunos da rede municipal de Niterói chama a nossa atenção a excessiva retenção registrada no 5º e 7º anos de escolaridade, algumas escolas têm índice por volta dos 30% de alunos retidos em algumas disciplinas ou áreas de conhecimento, diante desta realidade definimos o lócus da nossa pesquisa em 9 (nove) escolas da rede onde os índices acentuados chamavam a nossa atenção.

Diante do contexto exposto, o nosso tema e preocupação é o sucesso escolar – a partir de sua definição, como meta, nas políticas educacionais desenvolvidas no município de Niterói nos últimos 10 anos, nas diretrizes político-pedagógicas que norteiam o Plano Municipal de Educação, o planejamento escolar, as ações e práticas de formação continuada, o processo de gestão, o processo de participação da comunidade na escola, os processos de avaliação.

1.3 - Objetivos

1.3.1. Objetivo Geral

Identificar as causas do fracasso escolar e da retenção ao final do 2º e 3º ciclos de formação na rede municipal de Niterói. Focalizando, especificamente, os processos intra-escolares, a partir dos discursos dos atores pedagógicos e das observações de escolas, em seu cotidiano, de modo a diagnosticar principais fatores e elaborar estratégias e recomendações para sua superação.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Analisar as concepções de planejamento educacional, ensino, aprendizagem, avaliação, participação da comunidade, gestão democrática e fracasso e retenção escolar nos discursos de pedagogos, gestores, alunos, professores, pais e responsáveis verificando a relação estabelecida entre concepções teóricas e a prática;
2. Analisar a prática docente na permanente construção/reconstrução da proposta educacional, relacionando-a com as políticas educacionais, o contexto local e

municipal, a proposta curricular e as necessidades dos alunos;

3. Analisar as possíveis propostas de recuperação dos alunos em defasagem de conhecimento e desenvolvimento de competências e habilidades verificando a relação com o sucesso escolar e o efetivo exercício do direito à educação por parte de todos;
4. Identificar na matriz curricular do 2º e 3º ciclos, as áreas de conhecimento e disciplinas que de forma constante apresentam maior dificuldade para os alunos;
5. Analisar os procedimentos adotados pelos professores e pela família ou sugeridos pela equipe técnica e pedagógica ou pela Supervisão escolar para melhorar o nível de aprendizagem dos alunos.
6. Sugerir pontos de dificuldades e possibilidades de resignificação de práticas, de modo a superar as barreiras intra-escolares que contribuem para o fracasso na aprendizagem dos alunos.
7. Desvelar para a comunidade escolar os fatores intra-escolares que contribuem para o quadro de fracasso escolar.

1.4 - Justificativa

O presente projeto de pesquisa justifica-se, inicialmente, pelo elevado nível de retenção registrado na rede municipal de Niterói. Conforme já destacado anteriormente o fracasso escolar constitui forte barreira ao efetivo exercício do direito à educação e suas oportunidades pelas camadas populares o que não se coaduna com o princípio de democratização da educação que orienta a gestão da educação pública no município de Niterói. Assim conhecer as causas intra-escolares desta realidade com o objetivo de modificá-las, constitui a contribuição que essa pesquisa pode trazer.

Uma segunda justificativa que encontramos constitui as relações que se estabelecem entre a educação escolar e as con-

cepções de alunos e famílias sobre a importância e significado da educação de forma a orientar políticas, programas e a formação continuada dos profissionais de educação no sentido de uma educação inovadora, democrática e de qualidade. Desta forma, o foco sobre estas percepções e seus impactos sobre a educação é fator relevante no diagnóstico a ser realizado, justificando sua importância no estudo.

1.5 - Metodologia

1.5.1. Procedimento Metodológico e Justificação

Para a orientação deste estudo investigativo utilizamos o paradigma da teoria crítica (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999), o que entende os fatores de reprodução de desigualdades, mas, ao mesmo tempo, acredita em possibilidades de transformação das mesmas, buscando fundamentação na abordagem histórico-cultural. Assim, definimos a metodologia adequada a uma pesquisa de natureza qualitativa²⁸. Utilizamos o viés interpretativo para articular políticas, culturas e práticas presentes na escola, sendo a pesquisa baseada em conceitos como a relação indissociável entre aprendizagem e desenvolvimento (Vygotsky, 1984), bem como nos autores identificados no referencial teórico, procurando identificar e analisar pontos contraditórios presentes nas políticas, cultura e práticas escolares.

1.5.2. Contexto e participantes da pesquisa

O lócus de pesquisa foi constituído pelas seguintes escolas da rede municipal de Niterói: E.M. Alberto Francisco Torres, E. M. Infante D. Henrique, E. M. João Brazil, E. M. Francisco Portugal Neves, E. M. Levi Carneiro, E. M. Santos Dumont, E. M. Paulo Freire e E.M. José de Anchieta e E.M.Maestro Villa Lobos. Escolhemos escolas com o ensino fundamental completo presentes nos 06 pólos de educação de Niterói e que apresentaram retenção superior a 20%. Nestas escolas realizamos

²⁸ Pesquisa qualitativa, por sua diversidade e flexibilidade, diferem quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto (Alves-Mazzotti e Gewandzsjajder (1999, p.147).

entrevistas com professores, alunos, pais e responsáveis. A seleção dos participantes considerou a oportunidade de estabelecer uma interlocução com alunos que ficaram retidos no ano passado, seus professores e responsáveis, se dando no entanto a escolha destes atores de forma aleatória entre as turmas de concluintes do segundo e terceiro ciclos de formação, foco do presente estudo pela sua alta taxa de retenção, conforme discutido anteriormente. Realizamos também por meio da técnica do grupo focal a oitiva da equipe central de supervisão da FME.

1.5.3. Caracterização das Escolas Municipais, lócus da pesquisa

- ❖ **Escola Municipal Alberto Francisco Torres** – A escola esta localizada no Centro de Niterói, no Pólo 1, atende do 1º ao 9º ano de escolaridade e ainda oferece o programa de educação de jovens e adultos. Em 2009 a escola alcançou o índice 3,9 no IDEB do 1º ao 5º ano e 3,6 do 6º ao 9º ano.
- ❖ **Escola Municipal Infante D. Henrique** – A escola esta localizada na Engenhoca, no bairro do Fonseca, Niterói, pólo 2, atende do 1º ao 9º ano de escolaridade com 489 alunos matriculados. Em 2009 a escola alcançou o índice 4,1 no IDEB do 1º ao 5º ano.
- ❖ **Escola Municipal João Brazil** – A escola está localizada no Morro do Castro, em Niterói, pólo 2, atende do 1º ao 9º ano de escolaridade com aproximadamente 900 alunos matriculados. Em 2009 a escola alcançou o índice 4,0 no IDEB do 1º ao 5º ano e 3,9 do 6º ao 9º ano.
- ❖ **Escola Municipal Francisco Portugal Neves** – A escola está localizada em Piratininga, Niterói, pólo 3. Em 2009 a escola alcançou o índice 4,5 no IDEB do 6º ao 9º ano.
- ❖ **Escola Municipal Levi Carneiro** – A escola está localizada no Sapê em Niterói, pólo 4. Em 2009 a escola alcançou o índice 3,8 no IDEB do 1º ao 5º ano e 4,0 do 6º ao 9º ano.

- ❖ **Escola Municipal Santos Dumont-** A escola está localizada no bairro de Fátima, Niterói, pólo 5. Em 2009 a escola alcançou o índice 3,9 no IDEB do 1º ao 5º ano e 2,9 do 6º ao 9º ano.
- ❖ **Escola Municipal Paulo Freire-** A escola está localizada no bairro do Fonseca, Niterói, pólo 5. Em 2009 a escola alcançou o índice 4,4 no IDEB do 1º ao 5º ano e 3,4 do 6º ao 9º ano.
- ❖ **-Escola Municipal José de Anchieta-** A escola está localizada no Morro do Céu, pólo 5. Em 2009 a escola alcançou o índice 3,1 no IDEB do 1º ao 5º ano e 3,4 do 6º ao 9º ano.
- ❖ **- Escola Municipal Maestro Heitor Villa Lobos –** A escola está localizada na Ilha da Conceição, Niterói, pólo 1. Em 2009 a escola alcançou o índice 3,9 no IDEB do 1º ao 5º ano e 3,7 do 6º ao 9º ano.

1.5.4. Caracterização dos atores da pesquisa

A - Participantes das entrevistas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com: pais ou responsáveis por alunos retidos no 5º e 7º anos; professores do 5º e 7º anos; alunos retidos do 5º e 7º anos. Por razões diversas estes públicos tiveram amostragens variadas em quantidade e nem sempre foi possível realizar todas as entrevistas previstas em todas as escolas participantes da pesquisa. Registramos que em 50% das escolas os pesquisadores foram bem recebidos e tiveram o seu trabalho facilitado, nas demais escolas houve dificuldades e colocados uma série de empecilhos, que fizeram com que os entrevistadores tivessem que retornar às escolas inúmeras vezes, sendo que por diversas vezes sem conseguir realizar qualquer entrevista, embora estas estivessem agendadas. Todos os pesquisadores portavam credencial, assinada pelo Presidente da FUNDAR e pelo Presidente da FME.

Observamos em alguns casos muita insegurança, desconfiança e resistência em abrir a escola para a pesquisa.

A- Participantes do Grupo Focal

Inicialmente tínhamos a pretensão de realizar pelo menos dois grupos focais, um com os dirigentes das escolas e outro com o grupo de coordenação e supervisão do órgão central. Face os acontecimentos de chuvas, deslizamentos ocorridos, pelo qual foi necessário mobilizar parte das escolas para socorro e abrigo as vítimas, não foi possível realizar o grupo focal com os dirigentes, pesou também neste caso a resistência de alguns em colaborar com a pesquisa. Assim realizamos o grupo focal com as pedagogas integrantes do grupo de coordenação da supervisão da FME.

1.5.4.1. Caracterização dos Pais e Responsáveis

Inicialmente foram definidos dois roteiros de entrevistas, um destinado aos pais dos alunos retidos no 5º ano e outro destinado aos pais dos alunos retidos no 7º ano, entretanto diante do material coletado na testagem, não foram observadas diferenças significativas entre os dois grupos, assim passamos a tratar como um grupo só. Podemos caracterizar os pais e ou responsáveis entrevistados, no total de 12 sujeitos participantes da seguinte forma:

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA					
A) Faixa Etária	B) Sexo/ Gênero	C) Nível de Parentesco	D) Numero de Filhos	E) Nível de Instrução	F) Conforto Doméstico

A) Faixa Etária

De 30 – 39 anos	06
De 40 – 49 anos	03
De 50 – 60 anos	03

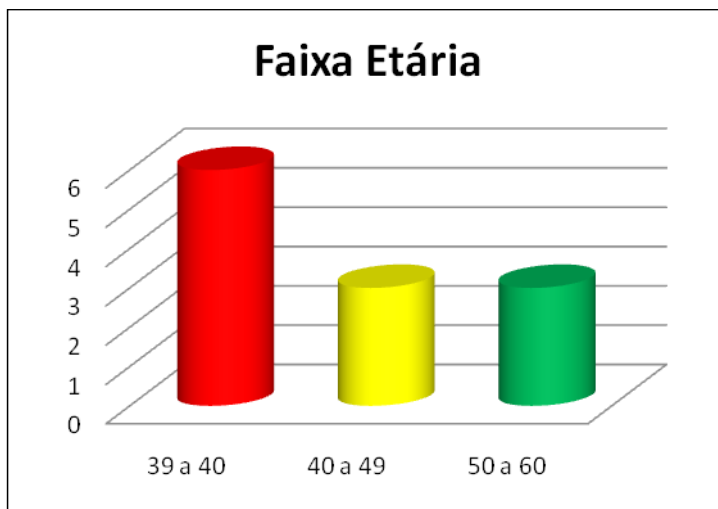


Figura 1-O gráfico acima demonstra a faixa etária, em porcentagem, dos pais ou responsáveis que participaram como sujeitos deste estudo.

B) Gênero

Feminino	12
Masculino	00

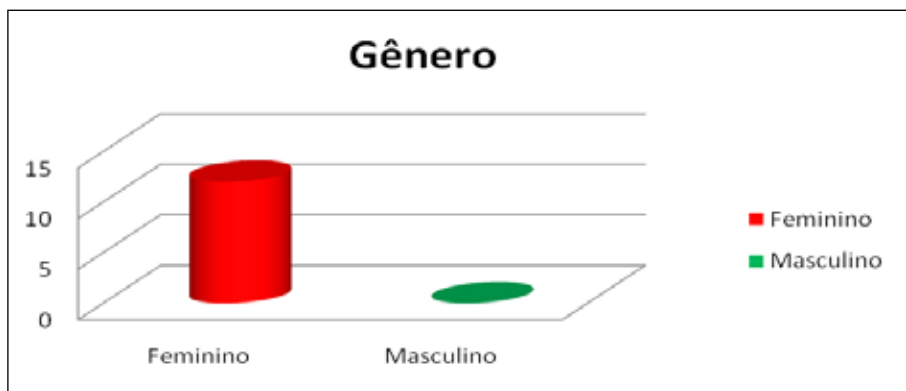


Figura 2- A distribuição percentual dos sujeitos quanto ao gênero

C) Nível de Parentesco

Mãe	09
-----	----

Avó

03

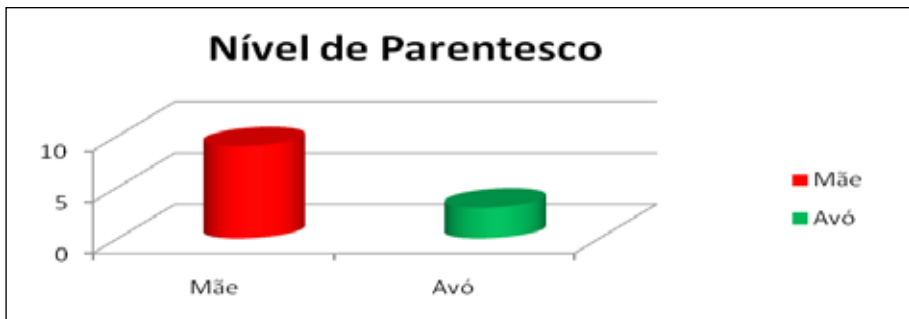


Figura 3- Distribuição percentual quanto ao nível de parentesco.

D) Número de Filhos

2 filhos 05

3 filhos 05

4 filhos

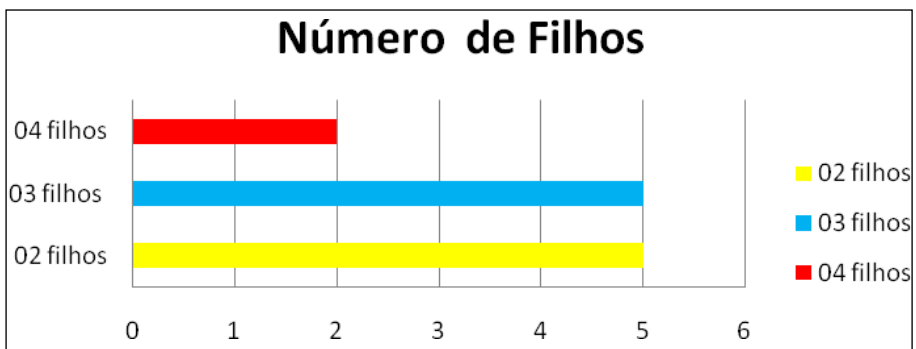


Figura 4- Distribuição percentual quanto ao número de filho.

E) Nível de Instrução

Fundamental Incompleto 05

Fundamental completo 04

Ensino Médio Incompleto 02

Ensino Médio Completo 01

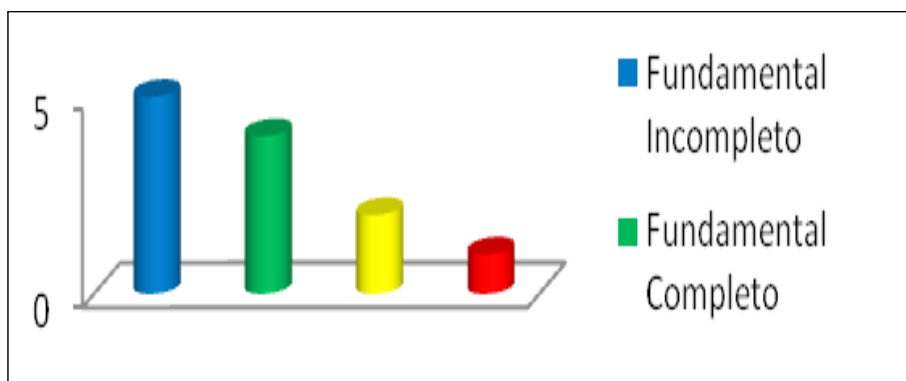


Figura 5- Distribuição percentual quanto ao nível de instrução.

F) Conforto Doméstico

Automóvel	02
TV em cores	12
Banheiro	12
Geladeira	12
Rádio	12
Computador	02
Maquina de Lavar	08
Mais de 01 quarto	08
Forno de microondas	02
Água encanada	11
Não depende de material escolar fornecido pela escola	08

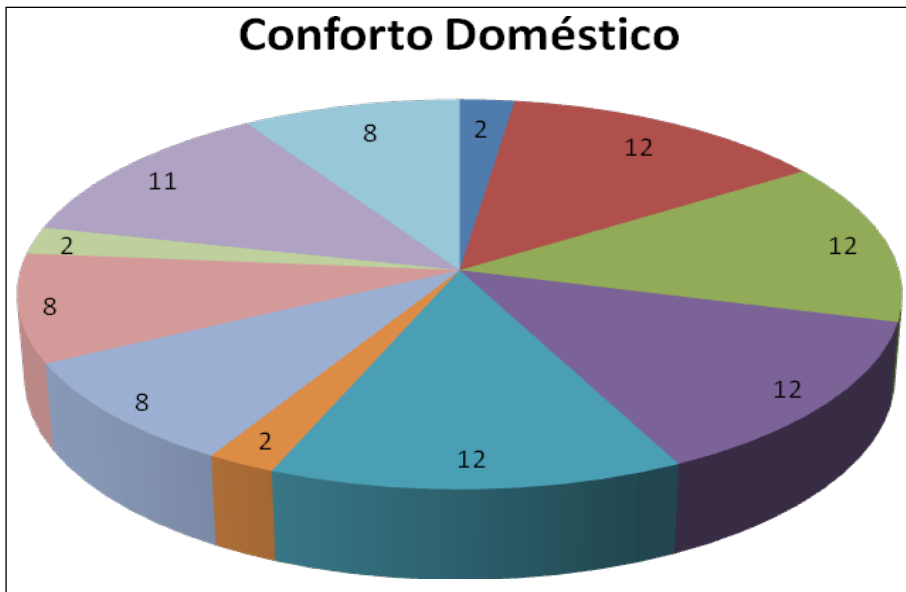


Figura 6- Distribuição percentual quanto ao conforto doméstico.

1.5.4.2. Caracterização dos Alunos Retidos no 5º ano

Definimos um roteiro de entrevista específico para os alunos retidos no 5º ano face às diferenças de organização do ensino entre o primeiro e segundo segmento do ensino fundamental. Podemos caracterizar os alunos entrevistados, no total de 15 sujeitos participantes da seguinte forma:

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 5º ANO PARTICIPANTES DA PESQUISA					
A) Faixa Etária	B) Sexo/ Gênero	C) Idade em que entraram para a escola	D) Áreas de conhecimento preferidas	E) Áreas de conhecimento que não gostam	F) Retenção Anterior

A) Faixa Etária

11 anos	08
12 anos	03
13 anos	03
14 anos	01

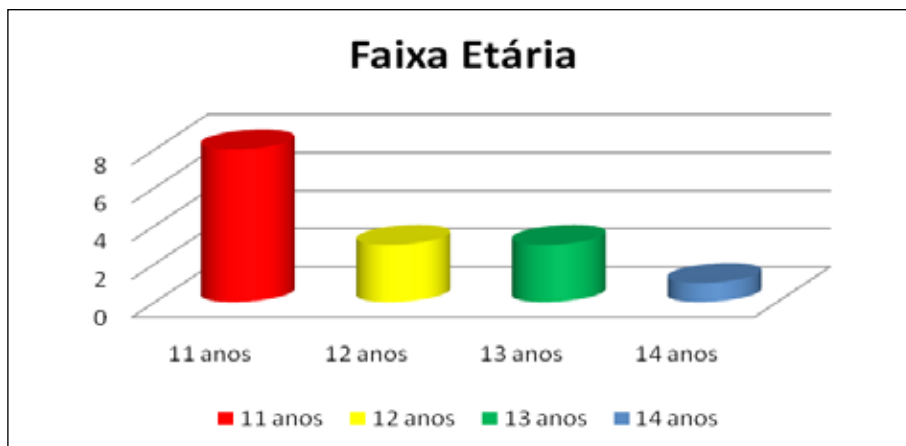


Figura 7- O gráfico acima demonstra a faixa etária, em porcentagem, dos alunos do 5º ano que participaram como sujeitos deste estudo.

B) Gênero

Feminino	09
Masculino	06

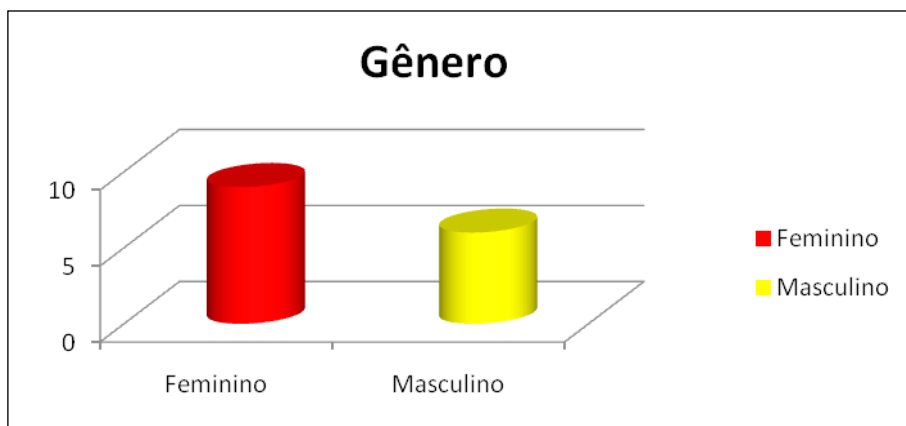


Figura 8- Distribuição percentual dos sujeitos quanto ao gênero.

C) Idade em que entraram para a escola

02 anos	01
03 anos	01
05 anos	01
06 anos	06
07 anos	04
08 anos	01



Figura 9- Distribuição percentual quanto à idade de entrada na escola.

D) Áreas de Conhecimento Preferidas

Matemática	11
Língua Portuguesa	08
Ciências	02

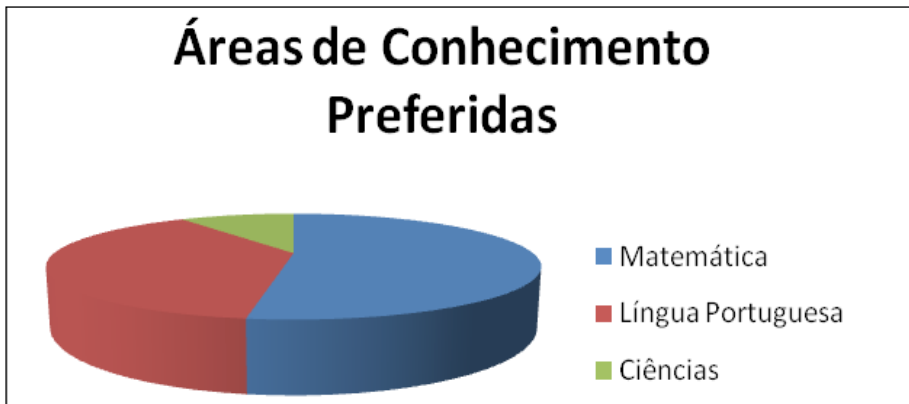


Figura 10- Distribuição percentual quanto às áreas de conhecimento preferidas.

E) Áreas de Conhecimento que não gostam

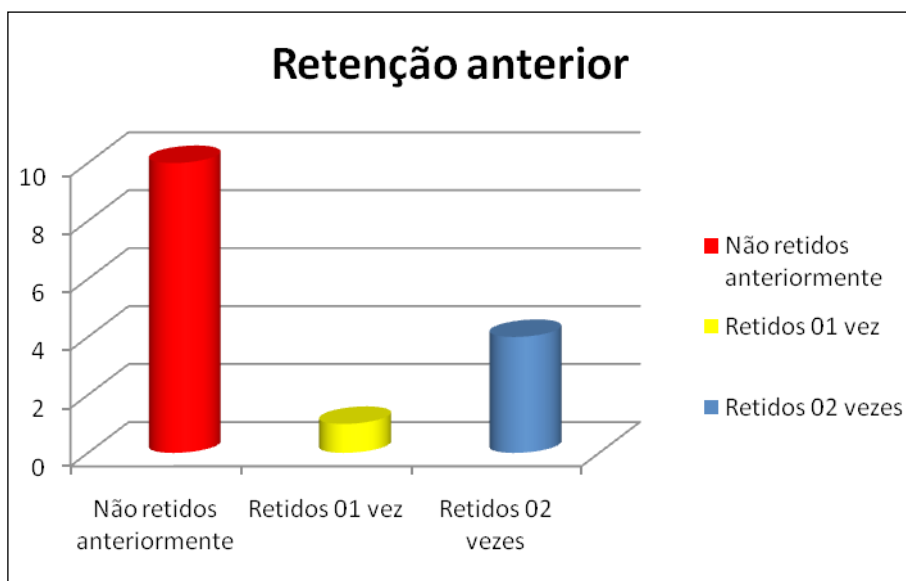
Matemática	05
Ciências	04



Figura 11- Distribuição percentual quanto às áreas de conhecimento que não gostam.

F) Retenção anterior

Não retidos anteriormente	10
Retidos 01 vez	01
Retidos 02 vezes	04



1.5.4.3. Caracterização dos Alunos Retidos no 7º ano

Definimos um roteiro de entrevista específico para os

alunos retidos no 7º ano face às diferenças de organização do ensino entre o primeiro e segundo segmento do ensino fundamental. Podemos caracterizar os alunos entrevistados, no total de 15 sujeitos participantes da seguinte forma:

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 7º ANO PARTICIPANTES DA PESQUISA					
A) Faixa Etária	B) Sexo/ Gênero	C) Idade em que entraram para a escola	D) Áreas de conhecimento preferidas	E) Áreas de conhecimento que não gostam	F) Retenção Anterior

A) Faixa Etária

13 anos	04
14 anos	06
15 anos	03
16 anos	02

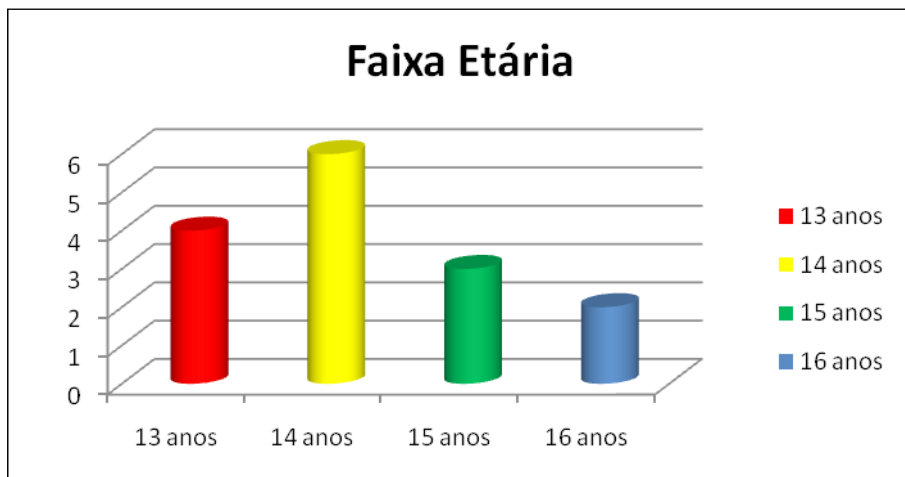


Figura 12- O gráfico acima demonstra a faixa etária, em porcentagem, dos alunos do 7º ano que participaram como sujeitos deste estudo.

B) Gênero

Feminino	06
Masculino	09

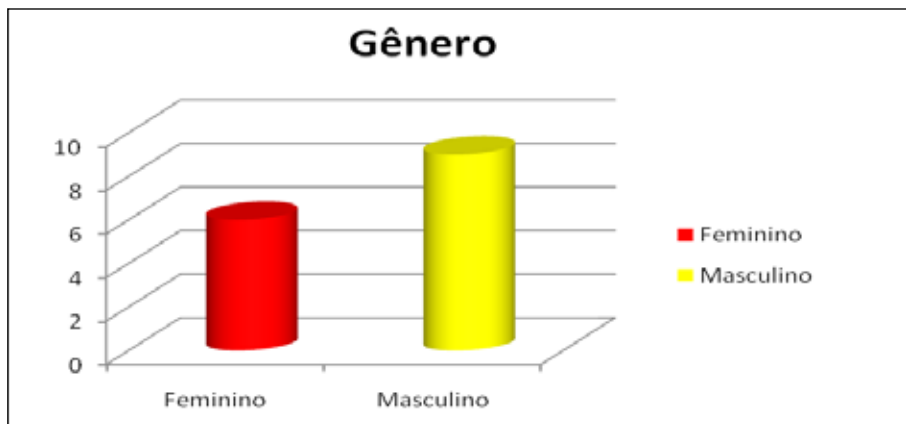


Figura 13- Distribuição percentual dos sujeitos quanto ao gênero.

C) Idade em que entraram para a escola

06 anos	09
07 anos	04
08 anos	02

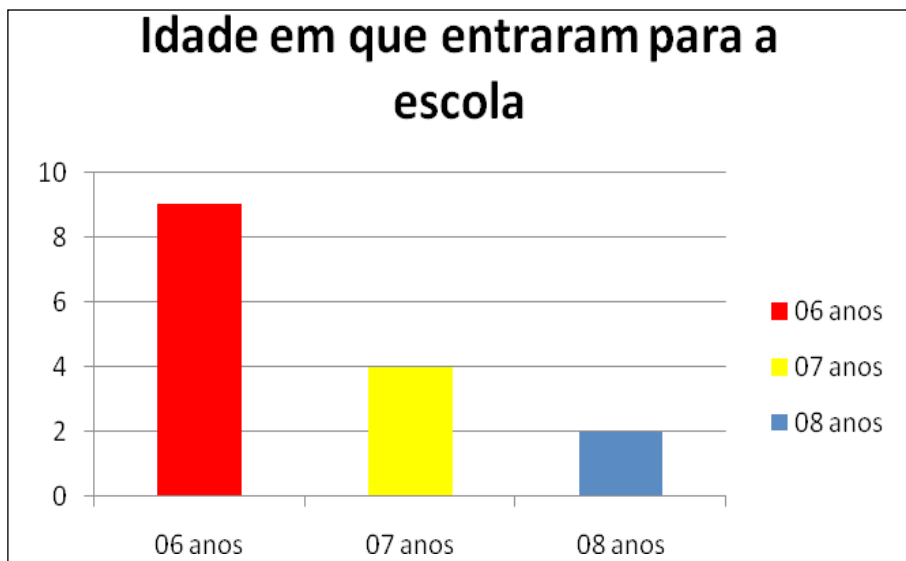


Figura 14- Distribuição percentual quanto à idade de entrada na escola.

D) Disciplinas Preferidas

Matemática	07
Língua Portuguesa	07
Ciências	05
História	04



Figura 15- Distribuição percentual quanto às áreas de conhecimento preferidas.

E) Disciplinas que não gostam

Geografia	06
Matemática	04
Português	04
Inglês	04



Figura 16 - Distribuição percentual quanto às áreas de conhecimento que não gostam.

F) Retenção anterior

Não retidos anteriormente

11

Retidos 01 vez

04

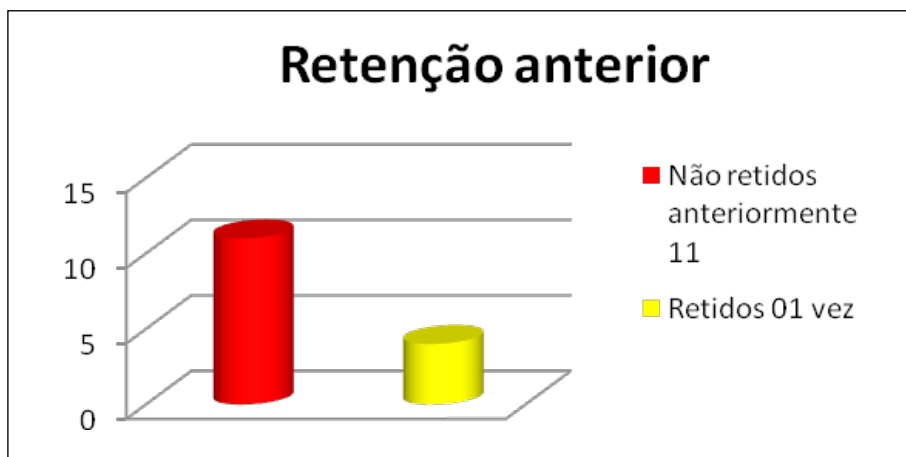


Figura 17- Quantitativo de retenção escolar.

1.5.4.4. Caracterização dos Professores do 5º ano

Definimos um roteiro de entrevista específico para os professores do 5º ano face às diferenças de organização do ensino entre o primeiro e segundo segmento do ensino fundamental, como também a formação mínima necessária. Podemos caracterizar os professores entrevistados, no total de 12 sujeitos participantes da seguinte forma:

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO 5º ANO					
A) Faixa Etária	B) Sexo/ Gênero	C) Tempo de magistério	D) Nível de Formação	E) Ano de escolaridade que gostam de lecionar	Taxa de retenção do Último ano

A) Faixa Etária

De 20 a 29 anos

01

De 30 a 39 anos

05

De 40 a 49 anos

05

De 50 a 59 anos

01

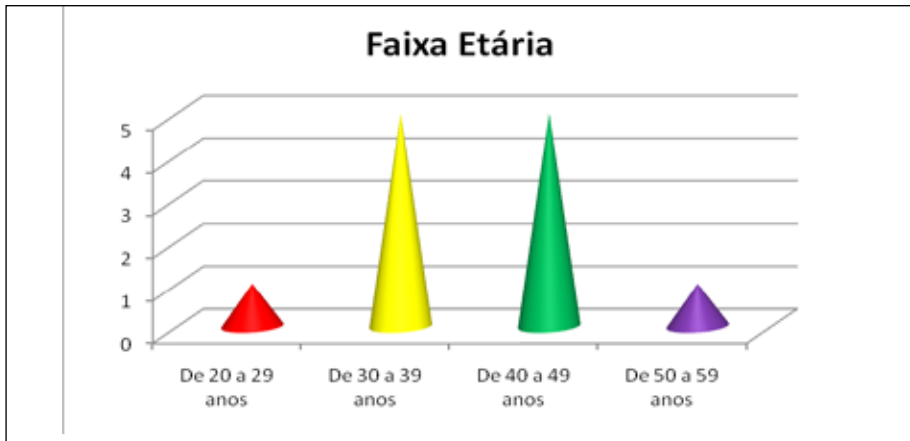


Figura 18- O gráfico acima demonstra a faixa etária, em porcentagem, dos professores do 5º ano que participaram como sujeitos deste estudo.

B) Gênero

Feminino

12

Masculino

00

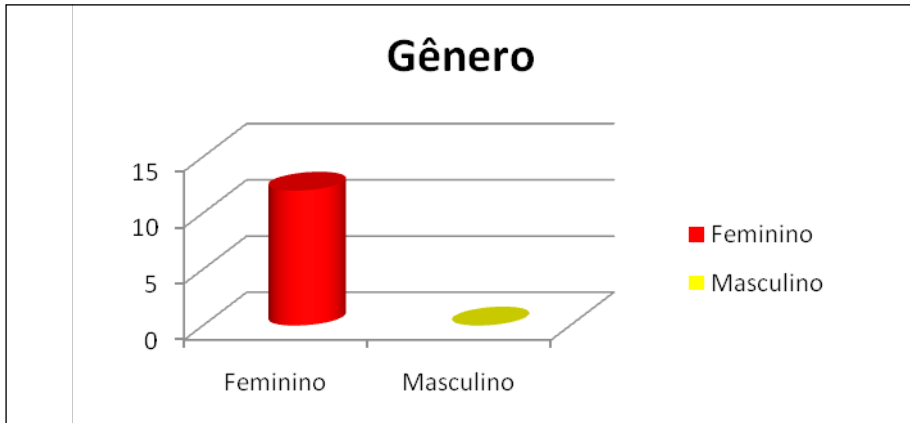


Figura 19 - Distribuição percentual dos sujeitos quanto ao gênero.

C) Tempo de magistério

De 01 a 05 anos

02

De 06 a 10 anos

06

De 11 a 15 anos

01

De 16 a 20 anos

02

De 21 a 25 anos

01

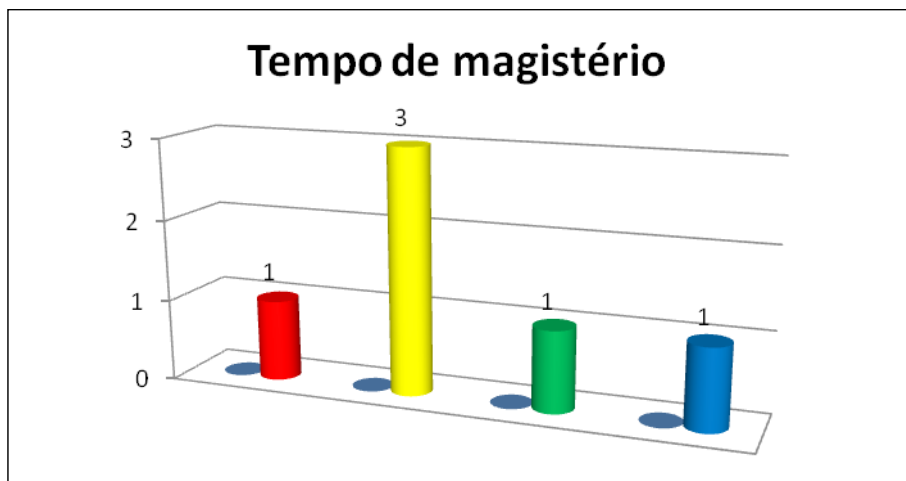


Figura 20 - Distribuição percentual quanto ao tempo de magistério.

D) Nível de Formação

Curso Normal	01
Superior	08
Pós-graduação	03



Figura 21 - Distribuição percentual quanto ao nível de formação.

E) Ano de escolaridade que gostam de trabalhar

1º ano	01
2º ano	01
3º ano	00
4º ano	02
5º ano	08



Figura 22- Distribuição percentual quanto aos anos de escolaridade que gostam de lecionar.

F) Taxa de Retenção do último ano

Até 10% de Retenção	10
15%	
20%	02
30%	03
50%	01



Figura 23- Distribuição do percentual de retenção.

1.5.4.5. Caracterização dos professores do 7º ano

Definimos um roteiro de entrevista específico para os professores do 7º ano face às diferenças de organização do ensino entre o primeiro e segundo segmento do ensino fundamental, como também a formação mínimanecessária. Podemos caracterizar os professores entrevistados, no total de 15 sujeitos participantes da seguinte forma:

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO 7º ANO					
A) Faixa Etária	B) Sexo/ Gênero	C) Tempo de magistério	D) Nível de Formação	E) Ano de escolaridade que gostam de lecionar	Taxa de retenção do Último ano

A) Faixa Etária

De 30 a 39 anos	07
De 40 a 49 anos	05
De 50 a 59 anos	03

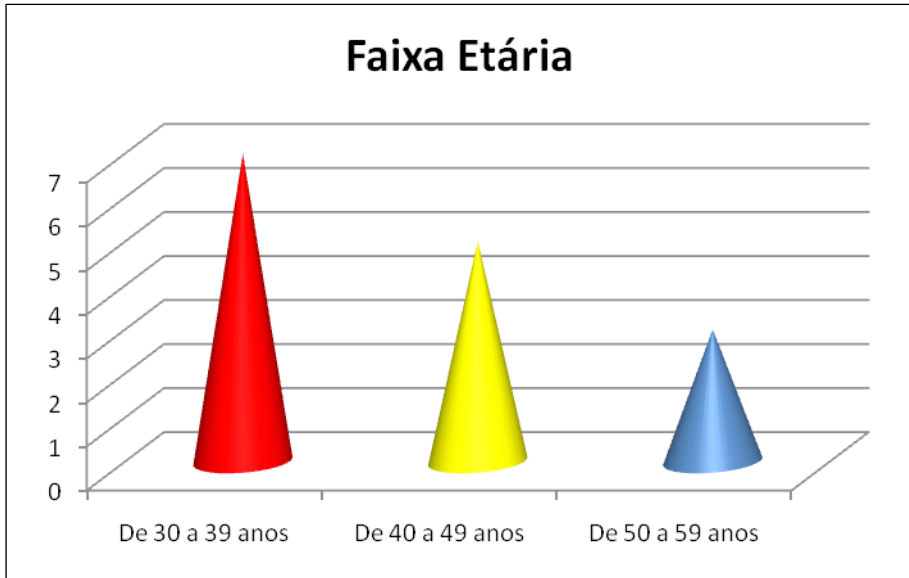


Figura 24 - O gráfico acima demonstra a faixa etária, em porcentagem, dos professores do 7º ano que participaram como sujeitos deste estudo.

B) Gênero

Feminino

08

Masculino

07

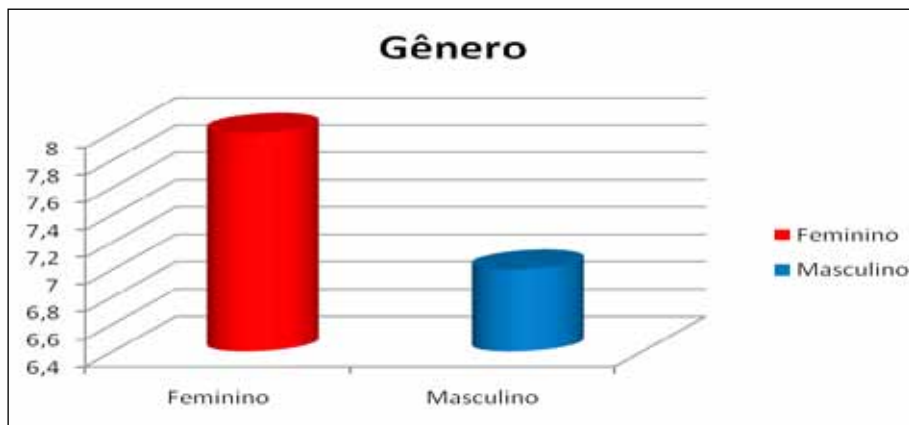


Figura 25 - A Distribuição percentual dos sujeitos quanto ao gênero.

C) Tempo de magistério

De 01 a 05 anos	04
De 06 a 10 anos	06
De 11 a 15 anos	02
De 16 a 20 anos	02
De 21 a 25 anos	00
Mais de 25 anos	01

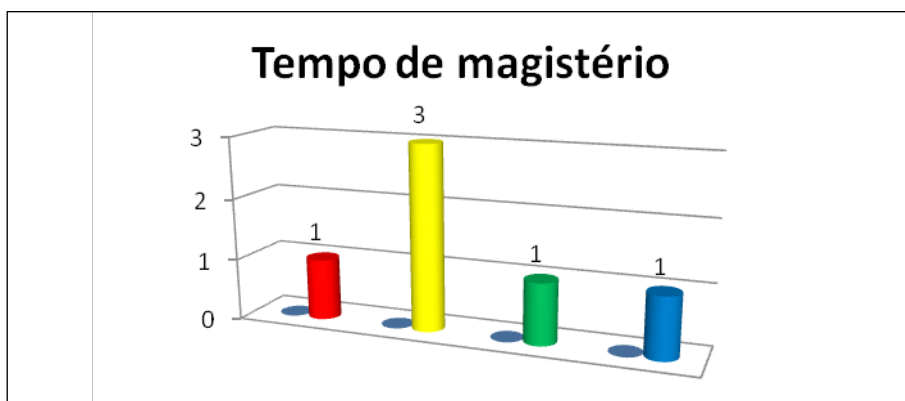


Figura 26 - Distribuição percentual quanto ao tempo de magistério.

D) Nível de Formação

Superior	12
Pós-graduação	03

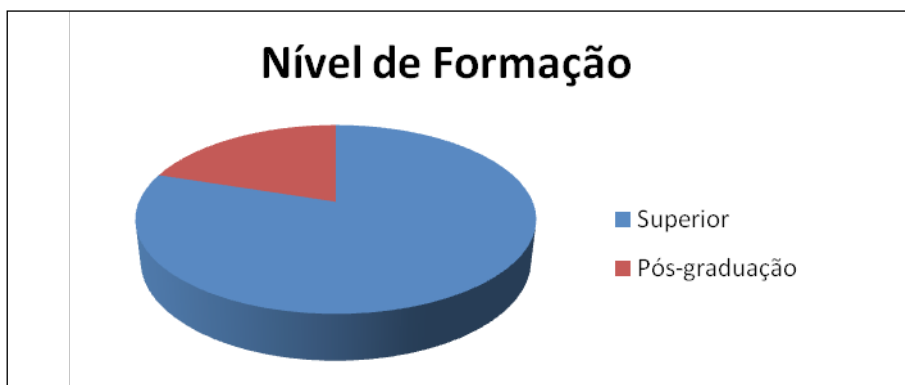


Figura 27 - Distribuição percentual quanto ao nível de formação.

E) Ano de escolaridade que gostam de trabalhar

6º ano	02
7º ano	02
8º ano	01
9º ano	04
Qualquer ano	09

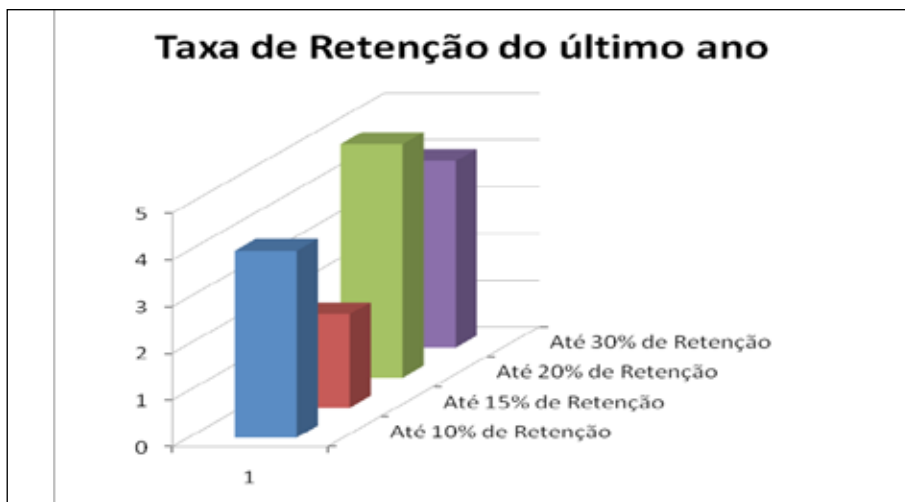
- Os professores indicaram mais do que uma opção.



Figura 28 - Distribuição percentual quanto aos anos de escolaridade que gostam de lecionar.

F) Taxa de Retenção do último ano

Até 10% de Retenção	04
15%	02
20%	05
30%	04



1.5.4.6. Caracterização dos pedagogos da equipe de supervisão

Realizamos o Grupo Focal com a equipe de supervisão do órgão central. Podemos caracterizar os pedagogos entrevistados no total de 06 sujeitos participantes do estudo da seguinte forma:

CARACTERIZAÇÃO DOS SUPERVISORES				
A) Faixa Etária	B) Sexo/ Gênero	C) Tempo de exercício como Pedagogo	D) Nível de Formação	E) Tempo de exercício no órgão central

A) Faixa Etária

De 20 a 30 anos	02
De 30 a 39 anos	03
De 40 a 49 anos	01

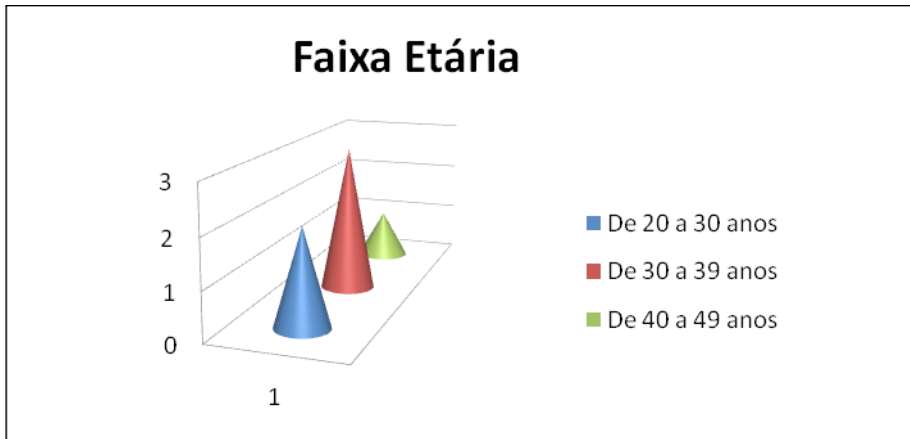


Figura 29 - O gráfico acima demonstra a faixa etária, em porcentagem, dos supervisores que participaram como sujeitos deste estudo.

B) Gênero

Feminino	06
Masculino	00

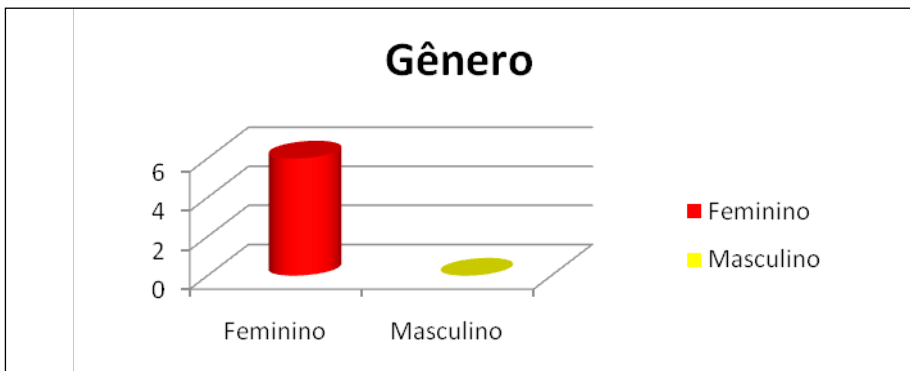


Figura 30 - Distribuição percentual dos sujeitos quanto ao gênero.

C) Tempo de exercício como pedagogo

De 01 a 05 anos	01
De 06 a 10 anos	03
De 11 a 15 anos	01
De 16 a 20 anos	01

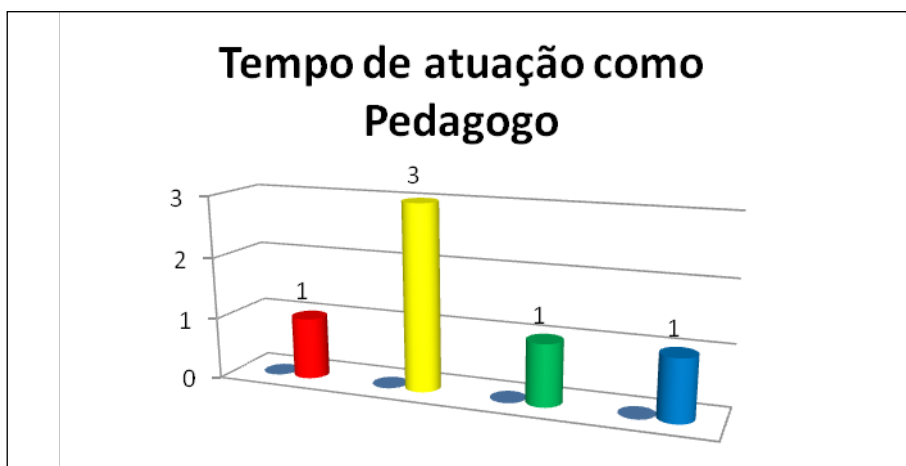


Figura 31 - Distribuição percentual quanto ao tempo de exercício como pedagogo.

D) Nível de Formação

Superior	01
Pós-graduação	05

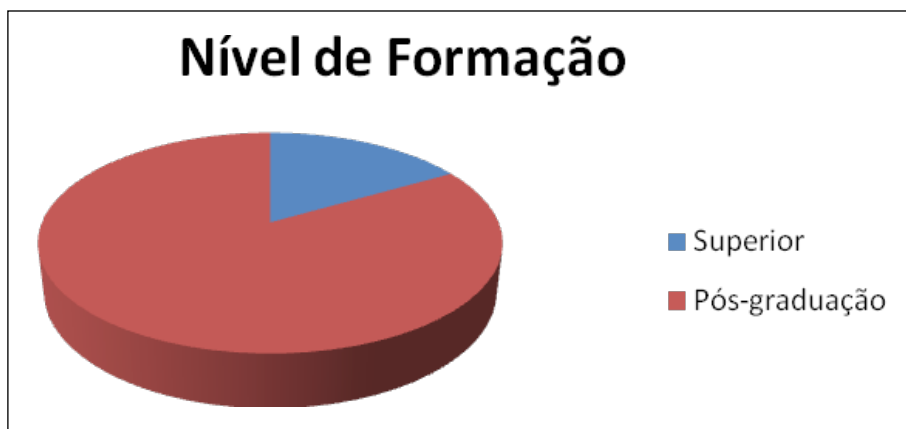


Figura 32 - Distribuição percentual quanto ao nível de formação.

E) Tempo de exercício no órgão central

As pedagogas participantes da pesquisa têm menos de 02 anos de participação na equipe de supervisão.

1.5.5. Etapas de desenvolvimento da pesquisa

O caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa construção deste objeto de estudo está baseado em três etapas: a definição do quadro teórico, a pesquisa de campo, que utilizou as seguintes estratégias e instrumentos: o grupo focal, a análise de documental e entrevistas semi-estruturadas); os dados foram analisados, em conformidade com a técnica de análise de conteúdo, análise temática, explorando idéias, percepções e notas de observações à luz dos temas e referencial explicitados, a partir das categorias emergentes do campo.

1.5.6. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Por ser uma pesquisa qualitativa, existe a característica multimetodológica, aonde uma variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados vem sendo utilizados (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER: 1999, p.163).

Iniciamos o estudo com a realização de um diagnóstico socioambiental do entorno da escolas. Segundo Rizzini; Castro e Sartor (1999, p.18), “*o diagnóstico é um procedimento que leva à identificação e compreensão de um problema com o objetivo de se traçar uma estratégia de ação*”. Particularmente no nosso caso, o diagnóstico é uma forma de sensibilizar e articular a comunidade escolar para o nosso estudo investigativo.

O grupo focal foi realizado com a equipe central de supervisão, pensávamos ainda em formar dois grupos focais um com gestores e outro com alunos retidos no 7º ano de escolaridade, entretanto isto não foi possível. O planejamento do grupo focal se fundamentou nas orientações metodológicas de Rizzini; Castro e Sartor (1999, p.67) e Krueger (1998).

Na fase que denominamos de testagem de instrumentos entrevistamos grupos de 04 alunos em 04 escolas, assim como entrevistamos dois professores por cada uma das 04 escolas, também foram entrevistados os pais dos alunos. Cumprida a

etapa de validação dos instrumentos prosseguimos com as entrevistas conforme o planejado.

A análise de documentos²⁹, situação bastante prejudicada pelas resistências em permitir o acesso à documentos, considerou como referências o projeto pedagógico, plano de curso, atas de conselho de classe, atas de reuniões pedagógicas, modelos de provas, subprojetos de cada escola e referências dos componentes curriculares e indicadores do número de alunos

concluintes, desistentes, não promovidos e os evadidos presentes no sistema de gerenciamento de informações.

1.5.7. Plano de Análise de Dados

Pelos procedimentos descritos, colhemos um grande volume de dados, que segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.1168) precisam ser organizados e compreendidos. Tal se realizou por intermédio de processos que procuraram identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Isto implicou em: redução, organização e interpretação dos dados coletados.

São várias e diferentes as técnicas de análise dos dados na literatura das pesquisas com métodos qualitativos. Escolhemos a técnica da análise de conteúdo temático, que além de ser a mais simples das análises de conteúdo, procura nas expressões verbais ou textuais os temas gerais recorrentes que fazem a sua aparição no interior de vários conteúdos mais concretos, portanto uma primeira forma de categorização e subcategorização constituindo o *corpus*³⁰ (TURATO:2003, p.440-442).

Esta etapa final envolveu: preparação do material, pré-análise, categorização e subcategorização, validação externa

29 A análise de documentos pode ser combinada com outras técnicas de coleta, podendo ser utilizada como técnica exploratória como para checagem ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas. (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.169).

30 Corpus – conjunto de entrevistas transcritas, observações anotadas em campo e dados e informações em geral sobre o objeto sob pesquisa (TURATO, 2003, p.451)

e análise dos resultados. Este último item, a análise dos resultados, respondeu às questões postas pela pesquisa, estabelecendo relações e oposições entre as categorias baseadas na frequência, presença ou ausência delas no texto (RIZZINI; CASTRO E SARTOR: 1999, p.94). Na apresentação dos resultados foram incluídas citações literais dos entrevistados, a título de ilustração, conferindo a possibilidade de acesso aos dados primários da pesquisa, para seu maior rigor.

2 – O Fracasso Escolar sob Diferentes Enfoques

Em torno da temática apontada, além dos aspectos e diálogos estabelecidos na introdução do presente relatório, assumimos como opção neste estudo aprofundar os diferentes processos entre uma visão individualizante e sistêmica do fracasso escolar. Para isso, buscamos as contribuições de alguns autores que se debruçaram sobre o fracasso escolar como objeto de pesquisa.

Em primeiro lugar devemos procurar entender o sentido que atribuímos à expressão fracasso escolar.

- **Fracasso Escolar**

“Conhecer esta realidade [condições materiais, concretas, de vida da maioria das crianças que frequentam a Escola Pública [que] são de fato extremamente precárias] deve ser ponto de partida para adequar a prática pedagógica às crianças que nela estão inseridas, e não como vem sendo feito, usar este conhecimento como álibi para eximir a escola de seu papel na produção do fracasso escolar.” (Baeta)

Como podemos realmente explicar o fracasso escolar? A desigualdade nos resultados da aprendizagem é um fenômeno bastante presente na escola brasileira, o que contraria uma tentativa de homogeneização pretendida na prática docente. Embora inúmeras contribuições apontem causas para esta diferença de resultados, não é simples afirmar o peso de cada um dos fatores na conformação desse quadro. É comum ouvirmos ser a situação econômico-financeira da família do aluno, ou seja, a

desigualdade social, o grande determinante do insucesso escolar, entendimento bastante presente nas falas dos sujeitos da pesquisa. Porém, quando nos propomos a analisar a questão em todas as suas injunções, percebemos que apenas esta forma de olhar não explica a realidade.

As explicações para o baixo desempenho na aprendizagem escolar dos alunos oriundos das famílias de baixa renda se fundamentam em teorias e estudos que abordam o desenvolvimento humano e que em geral levam o fracasso escolar a ser entendido como conseqüência de distúrbios do desenvolvimento, estabelecendo-se uma impossibilidade e um processo excludente. Criou-se assim uma forma estandardizada de explicar o fracasso escolar do aluno pobre. O acesso das camadas populares à escola pública, trouxe para dentro desta os problemas e carências dos segmentos populares.

Alguns estudiosos apontam que a escola desconsidera as experiências trazidas pelos alunos de seus lares, do meio em que vivem, o que significa que esta visão universalista dos saberes leva a escola à proposição de tarefas, conteúdos e avaliações iguais para todos os alunos, desconsiderando as diferenças, a pluralidade cultural.

Dessa forma a diferença seria considerada uma inadequação do particular frente ao geral, o que explica a tendência a considerar como responsável pelo fracasso escolar o próprio aluno, que seria assim um desinteressado, um preguiçoso, ou portador de alguma patologia. Desconsidera-se, neste tipo de perspectiva, a possibilidade da inadequação do conteúdo, do tipo de ensino e a necessidade do professor replanejar a sua ação.

Outro fator intimamente ligado ao primeiro e bastante apontado constitui a descontextualização dos objetos de aprendizagem com relação aos universos culturais dos alunos. Neste caso, o desinteresse da criança apresenta relação direta com uma proposta de aprendizagem que não guarda diálogo com sua cultura, suas necessidades, sua linguagem, constituindo a tentativa de nivelamento um verdadeiro massacre. Autores que desenvolvem estudos sobre multiculturalismo têm enfatizado

a relevância da diversidade cultural e da sensibilização para a mesma, em teorias e práticas educacionais, de modo a promover o diálogo das diferenças, o que contribui para a aprendizagem efetiva (CANEN & SANTOS, 2009).

Poderíamos continuar aqui arrolando outros fatores que passam pelos inúmeros processos e formas de organização que regem a vida escolar, mas consideramos o que trazemos aqui, como uma amostragem de que a questão do fracasso é complexa e que envolve inúmeros fatores, sendo cada caso merecedor de uma análise acurada sem tentativas de generalização.

Acreditamos que educação é a prática social que possibilita aprendizagens, descobertas e a criação do conhecimento. É ação transformadora que não se desvincula do espaço-ambiente. Educar exige a relação teoria/técnica/prática, por isso não é só a transferência de conhecimento o centro de um processo de ensino-aprendizagem bem sucedido, mas, acima de tudo, favorecer oportunidades que criem possibilidades para a construção e produção. Até que ponto a educação oferecida pela escola pública apenas reproduz o conhecimento, contribuindo para a manutenção das relações existentes? Até que ponto possibilita a transformação?

Bourdieu faz uma interpretação da escola e da educação (APUD NOGUEIRA: 2002, p.17), baseado na forte relação entre desempenho escolar e origem social – mostrando a frustração dos jovens das camadas médias e populares diante das falsas promessas do sistema de ensino. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação perde o papel de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser uma das principais instituições por meio das quais se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Uma inversão total de perspectiva.

Segundo a Sociologia da Educação de Bourdieu, os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores

socialmente construídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. (NOGUEIRA, 2002, p.18).

Embora haja contrapontos às idéias de Bourdieu, entre eles a existência de diferenças significativas no modo como cada escola participa do processo de reprodução social, não há como negar sua grande contribuição para a compreensão sociológica da escola, que foi a de ter ressaltado que essa instituição não é tão neutra como afirmava ser. Nesse contexto de se discutir a educação sob a perspectiva sociológica, encontramos em Weber também o reconhecimento da escola como aparelho ideológico³¹; e em Marx e Althusser a reprodução das relações de força.

O processo ensino/aprendizagem

Cada vez é mais comum na escola encontrar crianças que não aprendem. Alguns podem dizer que cada vez é mais comum encontrar professoras que não ensinam. Mas o certo é que já estamos habituados a nos deparar, nas escolas públicas, com grande número de crianças que não sabem aquilo que a escola se propõe a ensinar. (ESTEBAN, 2001).

Não seria errado dizer que boa parte do debate acerca do sucesso ou do fracasso no processo ensino/aprendizagem situa-se no eixo do debate ente o universal e o particular.

31 O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a realidade da idéia moral, nem a imagem e a realidade da razão como afirma Hegel. É, antes, um produto da sociedade quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade em uma luta estéril, faz-se necessário um poder colocado acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela, e dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, Apud, BRESSER PEREIRA, 2001, p.02)

Ainda é predominante, em que pesem todas as pesquisas e comunicações científicas em torno do tema, trazendo informações em outra direção, a consideração de que as diferenças inatas entre os indivíduos e as diferenças entre grupos e culturas explicariam a diferença de resultados. A criança que não se sai bem na escola apresentando um resultado diferente na escola quando comparado com outros, é vista como pouco inteligente ou apresenta alguma dificuldade grave para aprender ou ainda seria oriunda de um grupo desfavorecido culturalmente. Todos esses quadros dão relevo à diferença frente ao padrão, encarando a mesma como prejuízo e não como vantagem como preconiza o pensamento multicultural (CANEN & SANTOS, 2009).

Tal visão estereotipada com relação à diferença e ao particular acabaria por criar a proposta da compensação de forma a eliminar ou diminuir as diferenças “perversas” ou, ainda, propostas de educação diferenciada que não promovem o diálogo das diferenças ou se recusam a incluir, nos programas da educação pública, sujeitos percebidos como de culturas plurais, passando a centrarem-se em problemas e soluções de aprendizagem individuais, com a criação de dicotomias e com baixos resultados a partir de suas propostas.

Em contraposição à visão do foco nas diferenças encontramos a visão do foco na homogeneização, a partir de uma proposta pretensamente universal, o que coloca que as culturas e as pessoas são diferentes, mas que no fundo seus contextos e funcionamento psíquicos são relativamente equivalentes. Assim as nossas inteligências e o nosso padrão psíquico teriam algo de universal. Implicações dessa forma de pensar levam os educadores a considerar que o fracasso escolar é resultado da dificuldade de avaliar a real capacidade da criança, no desconhecimento dos processos de aquisição do conhecimento, na incompatibilidade entre a proposta da escola e os interesses das crianças.

Entretanto para nós fica a idéia de que a intervenção educacional para o sucesso escolar deve buscar a relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto do conhecimento como foco, vencendo o imobilismo no não ter o que fazer, pois mui-

tos afirmam que a escola não é o espaço da transmissão do conhecimento, mas tão somente de mediação no sentido do desenvolvimento de competências e habilidades, para uma vida autônoma e cidadã.

Mas, afinal, o que é competência?

Competência é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

(PERRENOUD: 1999, p.7)

Perrenoud (idem) parte da seguinte questão: vai-se à escola para adquirir conhecimentos ou para desenvolver competências? Esta questão oculta um mal-entendido ao acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem às ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem.

Sendo assim, para enfrentar uma situação, vários recursos cognitivos são colocados em ação. Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, que podem ser de três tipos: declarativos, procedimentais e condicionais. Então, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a escola passa a ser um espaço fundamental para a aquisição de competência.

Partindo da abordagem anterior, Kuenzer (2002, p.12) concorda que a escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana numa sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. Portanto, para Kuenzer (idem) cabe às escolas desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais. Atribuir à

escola a função pura e simples sem a articulação a conteúdos que lhes dão base é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido.

- **Planejamento Pedagógico**

A ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino".(FUSARI)

Perrenoud (idem) aponta que os esquemas de pensamento e ação que guiam o comportamento do professor são em grande parte inconscientes; enquanto Tardif e Gauthier, enfocam as competências profissionais relacionadas à capacidade de racionalizar à própria prática, criticando-a, revisando-a e sempre buscando fundamentá-la com as razões de cada ação. Em suma, estes últimos autores acreditam que o exercício formativo da docência cria a oportunidade da capacidade de auto-regulação que se dá por meio da tomada de consciência, da análise, do questionamento, do exercício da lucidez e da coragem. Estas são competências indispensáveis aos professores comprometidos com o processo de mudança na educação.

Sabemos que o momento é difícil porque estamos convivendo com paradigmas: por um lado, ainda há na escola pública aspectos conservadores; por outro ao mesmo tempo ela procura renovar-se para atender às novas demandas. Querendo ou não, as equipes escolares são instadas a adequarem-se às diretrizes normativas traçadas pelo poder público, pelo sistema. Alguns avanços são produzidos, apesar das inúmeras contradições que se expressam desde a própria organização do trabalho docente inadequada à implementação de uma pedagogia, até a falta de subsídios teórico-conceituais consistentes para uma prática pedagógica centrada no sucesso escolar de todos.

Então quando pensamos no planejamento pedagógico, em que pesem os desejos e intenções, devemos entender que de alguma forma ele expressa estes paradoxos ou contradições.

A nossa experiência revela que em geral, a ação de planejar não é uma prática que agrada aos professores, seja pelas imposições do sistema, seja até pela crença, ainda comum, de que “dá para trabalhar sem planejar”. Assim observa-se que alguns professores elaboram uma peça formal apenas para mostrarem ao pedagogo da escola ou à supervisão.

Diante desta realidade, uma questão necessita ser colocada: por que os professores percebem e apresentam estas atitudes diante do planejamento do trabalho pedagógico?

Inicialmente precisamos entender que o planejamento da ação pedagógica não é a confecção de uma mera peça formal. O Planejamento deve ser concebido e vivenciado com base no cotidiano da prática social docente, sendo resultado de um processo contínuo de reflexão (Saviani, 1987).

Entretanto, não é qualquer reflexão, mas sim uma revisão, uma análise articulada, crítica, comprometida. Assim o planejamento pedagógico é o processo de refletir sobre os problemas da educação escolar, no processo ensino/aprendizagem, abrangendo a elaboração, execução e avaliação de planos de curso, de ensino, de aula, de aprendizagem. No presente estudo, é considerado central para ações docentes comprometidas com o sucesso escolar.

- **Avaliação**

“Porque a avaliação é intrinsecamente ligada ao processo pedagógico que nós estamos desenvolvendo. A avaliação faz parte desse processo, mas não podemos fazer o caminho inverso - ter a crença de que mudando o processo de avaliação, exclusivamente, melhora-se a qualidade da Educação.” (Saul)

Na prática cotidiana da escola o termo avaliação em geral incide sobre o aproveitamento do aluno. Avaliar muitas vezes ainda é confundido, com o ato de atribuição de notas ou com os

momentos em que estamos analisando e julgando o mérito do trabalho que os alunos desenvolveram. Entretanto a avaliação pode ter inúmeros objetos, não só sobre o rendimento escolar. Constituindo-se como atividade associada intrinsecamente à nossa experiência cotidiana, a avaliação, é uma palavra polisêmica: todos podem falar em avaliar, mas de que avaliação estaremos tratando? Sobre quais princípios e valores se assenta? Isto porque não se trata de uma prática que todos entendem da mesma forma. A própria literatura educacional aponta diversos tipos de avaliação, que se adequam ao entendimento que temos do papel da educação em nossa sociedade.

Enquanto professores, estamos mais preocupados com a avaliação da aprendizagem ou do rendimento escolar. No entanto, por vezes, somos solicitados também a nos pronunciarmos sobre outros objetos de avaliação, focalizados no currículo, nos processos de gestão da educação e outros. Entretanto devemos ter em mente que nada que ocorre na escola está dissociado dos fins da educação escolar e que os diferentes processos de avaliação fornecem subsídios para a compreensão do todo.

Em uma perspectiva de sucesso escolar, a cultura da avaliação na escola, as formas pelas quais é compreendida, os diálogos que trava com o currículo, com a diversidade cultural dos alunos e com as concepções de tempo e espaços diferenciados na aprendizagem (como presentes nas propostas de ciclos de formação) é fator preponderante na compreensão do fracasso e na possibilidade de convertê-lo em sucesso escolar, sendo, também, foco relevante do presente estudo.

3- A análise do fracasso escolar na visão da comunidade escolar

(...) o homem leva dentro de si mesmo a sua certeza, a certeza da sua existência; o mero funcionamento da consciência, embora não possa de modo algum garantir uma realidade mundana recebida pelos sentidos e pela razão, confirma categoricamente a realidade das sensações e do

raciocínio, isto é, a realidade dos processos que ocorrem na mente (...) o mundo da consciência é suficientemente real (ARENDR, 1995, p.293).

Neste capítulo são apresentados os dados e as análises resultantes da presente pesquisa. Buscando uma melhor compreensão, discorreremos sobre os mesmos em conformidade com os objetivos específicos o que leva a capturar as percepções de supervisores, professores, pais e alunos sobre os diferentes processos que envolvem as políticas, culturas e práticas desenvolvidas na escola

Os dados a cuja análise aqui procedemos, foram obtidos por meio de grupo focal e entrevistas, como também pela análise documental realizada, buscando-se suporte no referencial teórico destacado nos diferentes etapas do trabalho.

Iniciamos a coleta de dados no campo, por meio da testagem dos roteiros de entrevistas com pais, alunos e professores; após a validação dos roteiros de entrevistas, realizamos o grupo focal, tendo como sujeitos os supervisores da Coordenação de Supervisão da FME. Em seguida, retornou-se ao campo nas diferentes unidades de ensino, lócus da pesquisa, para o levantamento das informações por meio das entrevistas tendo como sujeitos os alunos retidos no 5º e 7º anos de escolaridade e os respectivos professores destes anos de escolaridade, também foram entrevistados os pais.

Os dados obtidos pelos diferentes instrumentos na pesquisa foram agrupados em conformidade com a possibilidade de constituírem respostas ou pistas importantes às questões básicas da pesquisa:

- Analisar as concepções de planejamento de planejamento do ensino/ aprendizagem e dos processos de gestão, avaliação e participação da comunidade, em especial pais e responsáveis.

Aqui estão agrupadas questões como: o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico- as práticas de avaliação valorizadas e desenvolvidas pelos professores- as práticas de planejamento dos professores e a participação dos alunos no planejamento – a participação da equipe técnica e dos gestores neste processo.

- Analisar a prática docente e sua formação relacionando-a com a proposta curricular, as necessidades dos alunos e os resultados obtidos;

Foram agrupadas questões como a formação docente – os resultados obtidos pelos alunos e suas dificuldades – as necessidades apresentadas pelos professores.

-- Identificar na matriz curricular do 2º e 3º ciclos, as áreas de conhecimento e disciplinas que de forma constante apresentam maior dificuldade para os alunos;

Aqui foram agrupadas questões acerca das disciplinas de menor interesse dos alunos ou nas que sistematicamente apresentam dificuldades para aprender.

- Analisar os procedimentos adotados pelos professores e pela família ou sugeridos pela equipe técnica e pedagógica ou pela Supervisão escolar para melhorar o nível de aprendizagem dos alunos.

Estão aqui agrupadas questões que tratam das medidas adotadas pela escola e professores na busca de criar condições para melhor aprendizagem pelos alunos.

- Desvelar para a comunidade escolar os fatores intraescolares que contribuem para o quadro de fracasso escolar.

Em função de todas as questões anteriores, buscamos aqui entender e tornar claro os processos que produzem na escola o fracasso escolar

3.1. Análise das concepções de planejamento do ensino/ aprendizagem e dos processos de gestão, avaliação e participação da comunidade, em especial pais e responsáveis.

Por meio da interlocução com supervisores, professores, alunos e pais ou responsáveis participantes da pesquisa, apresentamos as concepções acerca do planejamento, avaliação e processos de gestão e participação dos pais ou responsáveis no processo escolar, apresentadas nas respostas e participações na entrevistas e grupo focal.

3.1.1.O Processo de planejamento do ensino/aprendizagem

Neste tema os participantes da pesquisa expressaram percepções, valores e sentidos de aceitação ou rechaça ao processo de planejamento do ensino/aprendizagem desenvolvidos nas escolas.

A educação no Brasil se desenvolveu com base em uma visão fragmentada da realidade, assim é que se tem estudado a educação por meio de corpus específicos, de forma dissociada como: a didática, a metodologia do ensino, a organização do ensino, a avaliação da aprendizagem, o currículo, dentre outros. Separam-se, como se fossem aspectos isolados o ensino da avaliação, o processo de gestão do currículo e os processos escolares em geral, da sala de aula, como se esta como uma ilha estivesse imune e fora da influência de tudo o mais que ocorre na escola.

Assim que concepção ou valorização podemos ter do ato de planejar? É comum encontrar no contexto escolar quem considere que o planejamento é apenas uma peça de ficção ou um documento para exibir para a supervisão ou possíveis de visitas de autoridades escolares.

Para efeito de análise adotamos a definição de planejamento escolar apresentada por Libâneo:

Planejamento Escolar “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (1992, p. 221)

Assim, o planejamento escolar, portanto, como o seu próprio nome indica, é o planejamento global da escola, que envolve refletir e decidir sobre a estrutura, a organização, o funcionamento e as propostas pedagógicas da instituição, o processo de avaliação. É o que em geral entendemos como o Projeto Político Pedagógico Deste planejamento maior derivam outros planejamentos como o planejamento curricular e o planejamento do ensino entre outros.

Aqui nesta análise vamos entender planejamento do ensino como entendido por Turra:

O professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino/aprendizagem, ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que este possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades. O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para alcançá-los. A responsabilidade do mestre é imensa. Grande parte da eficácia de seu ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento (TURRA et alii, 1995, p. 18-19).

Entre as perguntas apresentadas nas entrevistas e também como tema de discussão no grupo focal situou-se a questão da existência do projeto político pedagógico nas escolas participantes da pesquisa, em seguida nos preocupamos em saber com que periodicidade o professor elaborava o seu planejamento, e por fim procuramos saber se os alunos participavam do planejamento de sua aprendizagem quando então obtivemos as seguintes respostas:

Em relação a ter participado da elaboração do PPP da escola, ou se não participou se ao menos conhece o PPP?

Entre os 12 professores do 5º ano entrevistados:

- 07 afirmaram não ter participado e não conhecer o PPP atualmente em vigor.
- 05 que afirmaram conhecer o PPP atual.
- só 02 afirmaram ter participado da sua elaboração, mas com a ressalva de que não é considerado, ou seja não está em uso no processo de vivência da prática escolar.
- 05 professores afirmaram estar participado da elaboração de novo PPP.

Entre os 15 professores do 7º ano entrevistados:

- 08 afirmaram não ter participado e não conhecer o PPP atualmente em vigor.

- 07 afirmaram conhecer o PPP atual.
- 04 afirmaram ter participado de sua elaboração.
- 06 professores afirmaram que neste momento estão atualizando o PPP da sua escola.

Também perguntamos aos alunos se conheciam o PPP da escola, dos 30 alunos do 7º e 5º ano entrevistados:

- 29 afirmaram não conhecer o PPP, nem sabendo dizer do que se tratava.

Reconhecendo a importância da existência do Projeto Político Pedagógico, chama a nossa atenção, a situação em que se encontram as escolas pesquisadas, que pretendem atingir objetivos, apresentar melhorias de resultados, sem contudo ter clareza onde quer chegar, que aluno quer formar? Perfilamos com Libâneo(2004) que afirma:

'Projeto político pedagógico é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Na verdade o PPP é a expressão da cultura da escola, plena de valores, crenças, modos de pensar e agir das pessoas que participam da sua elaboração.'

Outro aspecto que chama atenção, é que o projeto político pedagógico tem uma forte correlação com o princípio da gestão democrática, dessa forma se caracteriza como um objeto de construção coletiva, situação que não encontramos no processo de elaboração do PPP nas escolas pesquisadas.

Diante deste quadro ficam algumas questões: como planejar o ensino? Como tomar decisões a respeito do currículo? Como considerar as diferenças e a diversidade cultural?

Ainda no tema planejamento, procuramos saber:

Qual a periodicidade que o professor planejava em sua prática?

- Entre os 12 professores do 5º ano entrevistados:
- 07 professores disseram que faziam plano semanal.

- 07 professores disseram que faziam plano diário.
- 02 professores disseram que faziam plano anual.
- 01 disse fazer plano trimestral.

Entre os 15 professores do 7º ano

- 11 professores afirmaram desenvolver plano diário de aula.
- 05 professores afirmaram fazer planejamento anual.
- 05 professores afirmaram fazer planejamento anual.
- 02 professores afirmaram fazer planejamento bimestral.
- 01 professor afirmou fazer planejamento trimestral.

Alguns professores deram mais do que uma resposta, mas causa interrogação o fato de só 02 professores elaborarem o plano anual de trabalho e que vários professores não mencionaram fazer o plano diário de aula, principalmente em se tratando de professores do 5º ano. As respostas apresentadas reforçam o sentido do pouco valor dado ao ato de planejar o ensino como prática.

Por fim perguntamos aos alunos:

Você já participou do planejamento das atividades de ensino e aprendizagem em sua sala de aula?

– Dos 30 alunos do 5º e 7º ano de escolaridade, 24 alunos afirmaram que nunca tiveram a oportunidade de planejar ou opinar sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, os demais(6) afirmaram que tiveram alguma oportunidade, de forma esporádica.

O conjunto dos dados aqui apresentados, nos preocupa, na medida em que participamos da crença de que o planejamento é um processo permanente, no qual a preparação, a realização e o acompanhamento se apresentam como práticas interligadas. Quando se pensa no planejamento do ensino, uma previsão elaborada com base na realidade cria possibilidades reais para que a aprendizagem possa acontecer e sem dúvida realimenta e aperfeiçoa a prática do professor. Planejar envolve não só considerar a forma singular de aprender de cada um,

suas perguntas, suas hipóteses, o que efetivamente os alunos já sabem, mas também considerar o que é importante e significativo para os alunos, o que nos leva a interrogar constantemente para que serve o planejamento? Mas diante da realidade encontrada nos sentimos instigados saber como se dá a prática do professor?

3.1.2. A Prática docente, as políticas, o contexto e as necessidades dos alunos

*“não há docência sem discência...”, pois “...quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”
(FREIRE, 1996)*

Neste tema os participantes da pesquisa expressaram sentidos construídos, valores, mas sobretudo esperança de mudança no que fazer dos professores diante das políticas, propostas de implementação de políticas, do contexto e das necessidades dos alunos.

O professor em sua prática tem sido sistematicamente objeto de críticas, sendo em geral bastante responsabilizado pelo fracasso escolar. O ato reducionista de escolha do professor como vilão deste processo, faz a política dos olhos vendados para a precariedade da escola pública brasileira, isto sem aprofundar a cultura política que do discurso de valorização da educação e do papel dos professores, se estabelece em geral um enorme fosso que cria a realidade de baixos salários e a falta de condições adequadas de trabalho.

Feita esta ressalva não podemos ignorar que o educador na sua formação permanente, deve considerar a necessidade de compreender os princípios e saberes que são necessários à prática educativa. Garrido(1999) destaca três saberes essenciais às práticas docentes: os conhecimentos que os docentes oportunizam aos alunos, facilitando os caminhos do desenvolvimento humano e a formação do cidadão; os saberes pedagógicos necessários para que os docentes desenvolvam a sua arte de ensinar nos diferentes contextos e por fim os saberes construídos com a experiência de vida acumulada.

Assim, concordamos com a idéia, que os educadores, desde formação inicial devem se entender, entre outras posturas desejáveis, como sujeitos inerentes à produção do saber, e assim, definir sobre suas práticas. A função de ensinar, segundo Freire (1996, p.26) “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Isto implica que não cabe ao docente transmitir conteúdos acabados, mas sim, criar oportunidades ao aluno para que este possa construir e, também, se apropriar de instrumentos necessários para se situar no mundo como sujeito plural dotado de valores e crenças.

Nos dados levantados junto aos professores foi muito comum a queixa da bagunça e desinteresse durante as aulas, muitos professores inclusive quando perguntados que cursos gostariam de fazer, citaram cursos para lidar com esta realidade, entretanto não podemos deixar de apontar como aponta Freire(1996, p. 25) que a relação professor aluno deve se dar por uma substituição do distanciamento pela ocorrência de uma interação dialética professor/aluno, aluno/professor, de forma a que a prática pedagógica se transforme em uma prática prazerosa, na qual possa se estabelecer vínculos de amizade e respeito favoráveis à conformação de um ambiente propício as atividades de ensino e aprendizagem.

Para tal precisa que se estabeleça á consciência de que *“não há docência sem discência, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*.

Entre as perguntas apresentadas nas entrevistas e também como tema de discussão no grupo focal situou-se a questão da opção pela profissão de professor, se foi uma escolha primeira, em seguida se o professor tem participado de oportunidades de formação continuada. Ainda na linha de entender as condições de trabalho do professor, procuramos saber se o professor tem a oportunidade de dividir preocupações e se tem recebido apoio da equipe pedagógica e da direção e também nos preocupamos em saber que cursos desejaria fazer para melhorar as condições de aprendizagem de seus alunos. Por fim

nos interessamos em saber como é o relacionamento com os alunos e como estes são vistos pelos professores, procuramos ainda saber como alunos e pais estão vendo o trabalho dos professores quando então obtivemos as seguintes respostas diante das questões apresentadas:

O exercício do magistério foi sua escolha principal?

Entre os 12 professores de 5º ano entrevistados

- 07 afirmaram que a escolha do magistério foi primeira opção, alguns fazendo ressalva de influência familiar.
- 05 afirmaram que tiveram outras opções iniciais.

Entre os 15 professores do 7º ano entrevistados:

- 12 professores afirmaram que a escolha do magistério foi primeira opção.
- 03 professores afirmaram que tiveram outras opções iniciais.

Em algum momento pensou em desistir do magistério?

Entre os 12 professores de 5º ano entrevistados:

- 07 professores afirmaram que sim, devido principalmente aos baixos salários e a falta de apoio em lidar com as dificuldades dos alunos.
- 05 professores afirmaram que não.

Entre os 15 professores do 7º ano entrevistados:

- 10 professores afirmaram que sim, devido principalmente a falta de apoio e infraestrutura e também os baixos salários.
- 05 professores afirmaram que não.

Na pesquisa conduzida em 2004 pela UNESCO, “ O Perfil dos Professores Brasileiros” encontramos uma fala de Antônio Nóvoa que ilustra a realidade do professor:

...se, por um lado, é no professor que se deposita parte da responsabilidade pela condução do processo de consoli-

dação de novos paradigmas científicos, éticos e culturais, fato que se traduz em exigências cada vez mais complexas quanto a suas competências profissionais, é verdade, também – principalmente nas sociedades mais fortemente marcadas pela exclusão –, que a ele é destinado um lugar socialmente desvalorizado, que lhe confere, tal qual à maioria de seus alunos, condição de excluído (Nóvoa, 1999).

Chama atenção nos dados coletados que de 27 professores do 5º e 7º anos, que 17 pensaram em abandonar o magistério em consequência da falta de apoio, de infraestrutura e principalmente face aos baixos salários, situação que se contrapõe aos dados anteriores que de 27 professores, 19 afirmaram que a profissão de professor constituiu primeira opção de vida.

Fica a questão que possíveis conseqüências para o cotidiano escolar, para as práticas docentes de sala de aula, se estabelecem em função de rondar a cabeça do professor a idéia de largar tudo?

É como nos aponta Edgar Morin:

Nesse contexto, o papel do professor, sua formação, competências e carreira constituem temas candentes entre os debates sobre educação, tanto no que concerne aos aspectos políticos, como aos pedagógicos. Muitos desses debates têm dado origem a políticas públicas para a educação, sendo que, com freqüência, têm passado ao largo das várias dificuldades que caracterizam a realidade vivida pela maioria dos professores e das escolas do país. Pressionados pelos baixos salários, por uma formação precária – freqüentemente desvinculada das condições concretas de vida de seus alunos e do meio em que atuam – e pelo acesso limitado ou inexistente a bens culturais, entre outros problemas, os professores se vêem isolados no enfrentamento da heterogeneidade social, econômica e cultural que caracteriza a sala de aula (MORIN, 2000).

Prosseguindo com nossas questões:

Você tem participado de cursos de formação continuada, seminários, etc?

Entre os 12 professores de 5º ano entrevistados:

- 10 professores afirmaram que sim, mas fazendo a ressalva que os horários não tem sido adequados, pois tem que trabalhar em outros lugares, como ainda algumas destas oportunidades não são interessantes.
- 02 professores afirmaram que não, por falta de interesse e tempo.

Entre os 15 professores do 7º ano entrevistados

- 13 professores afirmaram que sim.
- 02 professores afirmaram que não.

Você tem tido a oportunidade de dividir preocupações, trocar opiniões e desenvolver ações integradas com outros colegas?

Entre os 12 professores de 5º ano entrevistados:

- Os 12 professores afirmaram que sim, há compartilhamento de práticas e métodos.

Entre os 15 professores do 7º ano entrevistados:

- 14 professores afirmaram que sim, que há muita troca, reflexões, há um horário específico para isto, mas o problema é a implementação das idéias discutidas.
- 01 professore afirmou que não.

Que tipo de apoio você tem recebido da equipe pedagógica da escola?

Entre os 12 professores de 5º ano entrevistados:

- Os 12 professores afirmaram que tem recebido apoio, que a equipe dá dicas de como tratar com as questões de aprendizagem, que há muitos encontros para debates, reflexões, mas em momento algum colocaram a concretude deste apoio.

Entre os 15 professores do 7º ano entrevistados:

– Igualmente os 15 professores afirmaram que recebem apoio para tornar as aulas mais interessantes, mas se ressentem de apoio quanto à questão da indisciplina e fazem a ressalva que por vezes a própria equipe pedagógica se apresenta perdida.

Que curso você solicitaria FME para melhorar o seu trabalho?

Entre os 12 professores de 5º ano entrevistados:

– Os 12 professores afirmaram interesse em participar de cursos, que em geral destacavam uma preocupação em entender os diferentes processos de aprendizagem, como lidar com a indisciplina e a questão da alfabetização e letramento:

Entre os 15 professores do 7º ano entrevistados:

– 14 professores afirmaram interesse em participar de cursos, que em geral expressavam preocupação em entender melhor a realidade de forma a poder melhorar as propostas de aprendizagem; os professores deste segmento também expressaram preocupação em ter mais informações sobre a questão do letramento.

– 01 professor se disse preparado.

Terminando este bloco sobre condições de trabalho do professor perguntamos:

Como tem sido a participação dos pais no apoio ao seu trabalho?

Entre os 12 professores de 5º ano entrevistados:

– Os 12 professores afirmaram que em geral os pais não participam ou participam muito pouco do apoio as atividades de aprendizagem de seus filhos na escola, entretanto fazem a ressalva de que a escola poderia encorajar mais este processo.

Entre os 15 professores do 7º ano entrevistados:

– Os 15 professores afirmaram que os pais em geral não acompanham a vida escolar de seus filhos e que participam quando estimulados pela escola, mas que se mostram desinteressados de uma maior participação.

Você se sente com condições adequadas de trabalho?

Entre os 12 professores de 5º ano entrevistados:

–Os professores ficaram bastante divididos em relação a esta questão.

–06 professores afirmaram ter boas condições de trabalho.

–06 professores afirmaram que não há apoio adequado em relação a aprendizagem e também quanto à indisciplina, outra questão é a remuneração considerada baixa.

Entre os 15 professores do 7º ano entrevistados

– Os 15 professores afirmaram que em geral tem o básico para desenvolver o trabalho, mas que falta mais apoio da FME, da Secretaria, da direção da escola e da equipe técnica pedagógica em alguns casos, apontaram ainda que principalmente falta infraestrutura e pessoal de apoio.

Como podemos ver embora os dados coletados possam indicar uma mínima condição básica para o trabalho docente, a realidade concreta aponta que não é assim, os resultados alcançados pelos alunos, a insatisfação com condições apresentadas por alguns professores trazem para o centro da análise as expectativas da comunidade escolar acerca do papel do professor e a sua valorização via as políticas de valorização implementadas.

Assim é que Nóvoa (1999) ao analisar a questão afirma que sob um ângulo, se os professores são vistos com desconfiança e como profissionais incapazes em razão de uma formação deficiente, sob outro olhar, são vistos como elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino, sem que contudo se estruturam as políticas básicas de valorização da função docente. Dessa forma procuramos saber como pais e alunos vêem os professores

Como você avalia os professores de seu filho?

Em geral os pais acham que os professores precisam ter mais paciência com os alunos e principalmente ter melhor comunicação com os pais. Os pais apontam ainda que muitos professores são faltosos.

Perguntamos aos alunos:

Como é o relacionamento com os professores?

Entre os 15 alunos do 5º ano:

- 09 alunos se consideram respeitados e ajudados pelos professores.
- 06 alunos consideram este relacionamento apenas regular e muitas vezes os professores gritam muito, não tem diálogo ou não dão atenção aos alunos.

Entre os 15 alunos do 7º ano:

- 09 alunos consideram este relacionamento apenas regular e muitas vezes os professores gritam muito, não tem diálogo ou não dão atenção aos alunos.
- 06 alunos se consideram respeitados e ajudados pelos professores.

Prosseguimos sem saber a opinião dos alunos a respeito dos professores

Como você vê a sua professora atual?

Entre os 15 alunos do 5º ano:

- 12 alunos consideram a professora boa e dedicada aos alunos em geral.
- 03 alunos afirmaram que a professora só se dedica aos bons alunos, deixando os alunos que não aprendem de lado.

Entre os 15 alunos do 7º ano:

- 03 alunos consideram a professora boa e dedicada aos alunos em geral.

– 12 alunos afirmaram que os professores só se dedicam aos bons alunos, deixando os alunos que não aprendem de lado. Desses 04 afirmaram que as aulas são monótonas e que alguns professores são faltosos ou impontuais.

Como vemos aqui nas opiniões expressas o professor mais do que estar perdido, se sente perdido e jogado á própria sorte, tendo que encontrar, por sua conta e risco, as possíveis saídas. Assim conforme demonstram pesquisas de Lapo e Bueno (2002), que apontam para o fato de que o grau de satisfação ou de insatisfação com o trabalho docente pode estar diretamente relacionado aos resultados – bons ou ruins – de sua própria atuação como mediador no processo ensino-aprendizagem, em uma dinâmica de rápidas e profundas transformações, cujo reflexo não consegue traduzir em seu trabalho. Para as autoras, o enfraquecimento dos vínculos com a profissão é produto da ação conjunta de vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações, acumulados ao longo do tempo. Fazendo parte de uma sociedade que se transforma com velocidade extrema e que impõe constantes mudanças e adaptações, os professores se sentem insatisfeitos ao não dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional, seja pela sobrecarga de trabalho, pela dificuldade de apoio dos pais dos alunos, pelo sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, pela concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, certamente, pelos baixos salários.

3.1.3. Áreas de conhecimento e disciplinas que os alunos apresentam maior dificuldade

Neste tema os participantes da pesquisa expressaram as principais dificuldades que apresentam para aprender em determinadas áreas de conhecimento e disciplinas, procuramos alinhar aqui questões que permitem aos alunos uma autoavaliação, mas sobretudo procuramos saber das barreiras construídas para que todos aprendam.

Parece estar naturalizado que qualquer um de nós tem facilidade de aprender em algumas disciplinas e dificuldades em outras, este é um sentido construído que aprender ou não

aprender é uma questão que depende quase exclusivamente do indivíduo, de cada pessoa, assim não aprender ou ter dificuldade de aprender é um processo que tem foco na capacidade pessoal, na vontade ou interesse de aprender; não aprender portanto é um problema do indivíduo.

Repensar esta questão, envolve recriar o modelo educativo, por onde nos remetemos ao que ensinamos aos nossos alunos e como ensinamos, se com nossa proposta estamos contribuindo para que nossos alunos cresçam e se desenvolvam como seres éticos, justos e ativos participantes e construtores da vida social, pessoas capazes de mudar o mundo e torná-lo mais humano.

Entre nós ainda vigora uma tradição conservadora de a qualidade das escolas reside em processos que valorizando o conteúdo como fim levem os alunos a decorar fórmulas, conceitos, conhecimentos fragmentados e descontextualizados. Para os que assim entendem a aprendizagem está essencialmente focada no aspecto cognitivo do desenvolvimento. Isto vai justificar métodos que valorizam a repetição, a memorização, o treinamento, a negação do valor do erro, devemos lembrar que muitos sistemas de educação estão treinando alunos do 5º e 9º anos para bons resultados na Prova Brasil, é aquela visão já rota de tão velha que a finalidade do ensino é preparar sistematicamente o aluno para outras etapas, desconhecendo que existe o agora, o hoje do indivíduo e suas necessidades.

Entre as perguntas apresentadas nas entrevistas e também como tema de discussão no grupo focal situou-se a questão porquê o aluno vem à escola? Que dificuldades ou problemas tem para aprender? Quanto a leitura e a escrita como se considera? Como o aluno se vê na escola? Afinal porquê ficou reprovado? Se tem facilidade para resolver problemas matemáticos? Que tipo de apoio tem recebido? Procuramos ainda saber como professores e pais vêem estas dificuldades, quando então obtivemos as seguintes respostas diante das questões apresentadas:

Porquê você vem à escola?

Entre os 15 alunos do 5º ano
–14 alunos afirmaram que gostam da escola e querem aprender como motivo para vir à escola

–01 aluno afirmou que só vem porque é obrigado

Entre os 15 alunos do 7º ano a questão foi formulada de outra forma:

Em algum momento você pensou em abandonar a escola?

- 14 alunos disseram que não, pois gostam da escola
- 01 aluno disse que sim, pois não estava aprendendo

Quais as dificuldades ou problemas para aprender?

Entre os 15 alunos do 5º ano(os alunos apresentaram mais do que um problema)

- 08 alunos afirmaram que a bagunça e o barulho na turma era muito grande
- 07 alunos afirmaram que o professor não conseguia explicar de outra maneira
- 05 alunos disseram não conseguir entender as explicações dadas pela professora
- 04 alunos disseram que o professor não tinha paciência de explicar outra vez
- 04 alunos disseram que faltavam muito as aulas
- 04 alunos afirmaram estar sempre distraído
- 04 alunos afirmaram ter dificuldades para enxergar o quadro

Entre os 15 alunos do 7º ano

- 14 alunos afirmaram que a bagunça e o barulho na turma era muito grande
- 08 alunos disseram que o professor não tinha paciência de explicar outra vez
- 07 alunos afirmaram que o professor não conseguia explicar de outra maneira

- 06 alunos afirmaram estar sempre distraído
- 05 alunos disseram não conseguir entender as explicações dadas pela professora
- 05 alunos afirmaram que os professores faltam muito

A questão da bagunça e do barulho que é destacada, parece ser um problema comum tanto na escola pública, como na escola privada. O que chamamos de bagunça e barulho na sala de aula, vamos tratar aqui como dispersão na sala de aula, que ao contrário das explicações psicologizantes, que poderiam situar o problema no sentido da agitação comum à crianças e adolescentes, ou recair na tão famosa hiperatividade, optamos por situar esta questão numa perspectiva da defesa do diálogo intercultural na sala de aula. Isto significa a abertura para a troca na diferença, que só ganha efetividade na medida em que a relação professor/ aluno não se estabeleça com base na hierarquia. Paulo Freire em famoso diálogo com o educador estadunidense Ira Shor (FREIRE & SHOR, 1986) argumenta que o diálogo em sala de aula é, antes de tudo, um direito do aluno e justifica:

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres humanos criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber. (ibid., p. 123)

Freire aponta que, no diálogo em sala de aula, destaca-se a tensão autoridade-liberdade, onde a primeira se faz necessária para garantir a segunda –impedindo, por exemplo, que se utilize da própria abertura dialógica para sabotar esse processo – a autoridade pode representar um fator limitante para os impulsos individuais de participação. Ressalva, contudo, que autoridade não implica autoritarismo, pois este é incompatível com a postura dialógica na educação.

Por fim chama a nossa atenção nas respostas dos alunos que na fase de testagem dos instrumentos, estes se culpabilizavam excessivamente por não aprenderem, situação que nos dados levantados não se repete, com os alunos conseguindo

ver outros aspectos importantes como problemas para a aprendizagem.

Prosseguindo com nossos dados

Quanto a leitura e a escrita como se considera?

Entre os 15 alunos do 5º ano

- 08 alunos afirmaram ter dificuldades na leitura e na escrita
- 04 alunos afirmaram ler e escrever bem
- 03 alunos afirmaram ler bem, mas escrever com erros

Entre os 15 alunos do 7º ano

- 09 alunos afirmaram ler bem, mas escrever com erros
- 04 alunos afirmaram ter dificuldades na leitura e na escrita
- 01 aluno afirmou ler e escrever muito bem
- 01 aluno afirmou escrever, mas ter dificuldades em ler

Na mesma linha da questão anterior perguntamos

Você tem facilidade para compreender o que lê?

Entre os 15 alunos do 5º ano

- 07 alunos afirmaram que sim,,as que precisam ler muitas vezes para entender
- 05 alunos afirmaram que na maioria das vezes entendem bem a leitura feita
- 03 alunos afirmaram que não, precisando de ajuda para entender

Entre os 15 alunos do 7º ano

- 08 alunos afirmaram que não,necessitando de ajuda para entender
- 05 alunos afirmaram que sim, mas que precisam ler muitas vezes para entender

–02 alunos afirmaram que sim,na maioria das vezes

Para nós causou espanto que os alunos do 7º estejam em piores condições de compreensão da leitura do que os alunos do 5º ano

Você tem facilidade para resolver problemas matemáticos?

Entre os 15 alunos do 5º ano

- 11 alunos afirmaram que sim,na maioria das vezes
- 03 alunos afirmaram que não, dificuldades com contas
- 01 alunos afirmou que sim,mas só as vezes

Entre os 15 alunos do 7º ano

- 09 alunos afirmaram que sim,na maioria das vezes
- 06 alunos afirmaram que não

Como o aluno em geral se vê na escola?

Entre os 15 alunos do 5º ano

- 07 bom aluno, mas faço muita bagunça
- 07 aluno esforçado, mas que precisa de ajuda
- 01 aluna afirmou que sou quieta, boa aluna,mas falo com todo mundo

Entre os 15 alunos do 7º ano

- 08 alunos se consideraram alunos esforçados, mas que precisam de ajuda
- 05 alunos se consideraram aluno regular, que fazem bagunça, mas prestam atenção
- 02 alunos se consideraram bons alunos, mas que fazem bagunça

Você entende o que o professor fala?

Entre os 15 alunos do 5º ano

- 09 alunos afirmaram que sim, mas que as vezes não entendem muitas palavras
- 06 alunos afirmaram não entender muitas palavras

Entre os 15 alunos do 7º ano

- 11 alunos afirmaram que sim, mas que as vezes não entendem muitas palavras que o professor usa
- 04 alunos afirmaram que tem dia que não entendem nada

Afinal, porque você foi reprovado?

Entre os 15 alunos do 5º ano

- 07 alunos afirmaram que não prestavam atenção na aula
- 03 alunos afirmaram que o problema foi a matemática
- 03 alunos afirmaram que faltaram muito
- 02 alunos que faziam muita bagunça

Entre os 15 alunos do 7º ano, a questão foi apresentada de outra forma

No ano passado em quais disciplinas você ficou reprovado? Você achou justa a sua reprovação?

- 09 alunos ficaram reprovados em Ciências
- 08 alunos ficaram reprovados em Português
- 07 alunos ficaram reprovados em Matemática
- 05 alunos ficaram reprovados em todas as disciplinas

Entretanto 50% dos alunos reprovados não acharam justa a sua reprovação em geral por não haver critérios, alguns acharam faltar igualdade

Como observamos na própria avaliação dos alunos as condições materiais e de igualdade para o sucesso de todos na aprendizagem se apresenta com inúmeros percalços, a realidade traduzida nos inúmeros dados aqui demonstrados aponta que estamos bastante longe do sucesso para todos e que assim iremos cair na rotina da retenção e suas conseqüências principalmente a perda da auto-estima e a desmotivação, então os professores vão dizer que os alunos não aprendem porque são desinteressados, a outra conseqüência mais comum é a evasão, que significa uma ruptura do aluno com as oportunidades de formação que a escola ainda consegue oferecer. Por outro lado no nível da preocupação política administrativa a retenção provoca uma desaceleração do fluxo escolar, pois permanecendo por mais tempo na escola, impedem o fluxo natural por onde se pode abrir vagas a outras crianças, trazendo assim um sobre-custo à atividade escolar.

Cabe então ver como os professores e os pais vêem esta condições subjetivas e materiais da escola promover a aprendizagem dos alunos

Você considera que seu filho tem um bom desempenho na escola?

09 pais acham que seus filhos não tem o desempenho escolar adequado

03 pais acham que o desempenho escolar dos filhos é bom

Mas em geral os pais acham que deveriam cobrar mais, ter mais controle e que na escola os professores deveriam falar menos e serem mais pacientes e atenciosos em explicar aos alunos de acordo com suas necessidades. Apontam ainda que a Secretaria Municipal de Educação deveriam prover mais professores, pois há falta dos mesmos

Você sente que seu filho é encorajado e apoiado pela escola?

-07 pais afirmam que a escola apóia

-05 afirmam que a escola não apóia, pois falta interesse, real afinco em superar as dificuldades

O que você recomendaria aos professores se tivesse esta oportunidade?

Na observação dos pais duas questões merecem destaque: que a direção dê mais atenção aos alunos que estão com dificuldades, com a realização e aulas de reforço com professores experientes e parar de ficar mandando o aluno de volta para casa por qualquer motivo, como a falta de uniforme

O reforço escolar precisa ser feito em sintonia com as atividades de sala de aula, é necessário que o regente de turma e o professor responsável pelo reforço escolar estejam cientes das demandas dos alunos, suas necessidades, de forma a promover um trabalho integrado, do contrário além de trazer um estigma ao aluno que apresenta dificuldades, reforça a crença de que “não tem remédio” este aluno não aprende mesmo.

A opinião dos professores:

Que tipos de problemas ou dificuldades você enfrentou com a turma do 5º ano?

- 08 professores apontaram a questão da falta de acompanhamento dos pais
- 06 professores apontaram a defasagem da turma em geral
- 04 professores apontaram o descompasso entre a proposta curricular e o interesse dos alunos
- 04 professores apontaram a heterogeneidade da turma em relação ao conhecimento e a aprendizagem
- 04 professores apontaram a falta de disciplina
- 02 professores apontaram o desinteresse dos alunos
- 02 professores disseram que a turma era faltosa

Como podemos ver a questão da indisciplina, da bagunça ou do barulho na sala de aula não foi significativo para os professores, mas a falta de acompanhamento dos pais e a defasagem de conhecimento da turma em geral. Ambas as questões se criam dificuldades de alguma forma parecem não estar na governabilidade do professor. Fica fácil assim ficar na zona de conforto.

Entre os 15 professores do 7º ano

- 09 Professores apontaram o desinteresse dos alunos
- 08 Professores apontaram a defasagem de conhecimento da turma
- 08 Professores apontaram a falta de disciplina
- 08 Professores apontaram a falta de acompanhamento dos pais
- 06 professores apontaram a heterogeneidade da turma em relação ao conhecimento
- 05 professores destacaram o descompasso entre a proposta curricular e os interesses dos alunos
- 04 professores destacaram a falta de materiais e recursos pedagógicos adequados

Na opinião dos professores de 7º ganham destaque questões centradas nos alunos, como desinteresse, defasagem de conhecimento, indisciplina e surge uma questão de contexto escolar a falta de materiais adequados, mas da mesma forma que no 5º ano nada que passe por uma reflexão, por mudanças de processos no ambiente escolar e na sala de aula.

Por fim perguntamos aos professores como viam os alunos?

Entre os professores do 5º ano

Os professores apontam que em geral os alunos são bons, embora um tanto indisciplinados e não dedicados aos estudos

Entre os professores do 7º ano

Embora em geral sejam considerados bons alunos, é feita a res-

salva que são indisciplinados e não dedicados aos estudos, só se interessando por atividades culturais e esportivas

3.1.4. As sugestões apresentadas pelos sujeitos da pesquisa no objetivo de melhorar o nível de aprendizagem dos alunos.

Neste tema os participantes da pesquisa expressaram as suas sugestões para que ocorram melhoras substanciais na aprendizagem por todos os alunos.

Entre os professores: O que falta na escola em que você trabalha?

Professores do 5º ano

Em geral os professores do 5º ano declararam gostar das escolas em que trabalham, achando a mesma boa e acolhedora. Entretanto alguns acham que falta beleza, melhor organização e alguns recursos como sala de leitura, sala de informática e seus respectivos dinamizadores, falta ainda professor de apoio e pessoal de apoio para a contenção da indisciplina e a agitação nos corredores

Professores do 7º ano

Em geral os professores gostam muito das escolas em que trabalham, mas fazem a ressalva que falta muita coisa, em especial pessoal de apoio, que atue no controle dos ambientes da escola, falta ainda estrutura física com biblioteca, sala de informática e laboratório de ciências em alguns casos

O que você mudaria na sua escola?

Professores do 5º ano

As principais sugestões apresentadas: sala de áudio e vídeo- prateleiras nas salas- o ambiente escolar , a sua entrada precisa estar livre de lixo, assim são necessárias ações inter-setoriais- organizar melhor a rotina da escola- contratação de pessoal de apoio- compra de jogos para o horário do recreio

Professores do 7º ano

As principais sugestões apresentadas: mais pessoal de apoio- a adequação de instalações para laboratório de ciências, sala de matemática- sensibilização dos alunos quanto a importância da educação

Quais os caminhos para melhorar o processo de aprendizagem na escola?

Professores do 5º ano

As seguintes medidas foram propostas: Apoiar mais o trabalho de alfabetização e letramento- trabalhar com foco no desempenho dos alunos, propiciando mais apoio aos alunos deficitários- desenvolver trabalho de conscientização da família no apoio à aprendizagem dos filhos – maior envolvimento do professor- mais integração entre a comunidade escolar, em especial com a família- expandir as oportunidades de conhecimento e aprendizagem para os alunos

Ficamos surpresos que realmente tenham sido feitas sugestões, em geral há mais reclamações do que sugestões; sobressai o desejo de integração, de parceria com a família, em geral a escola não sabe trabalhar com a família, que é visto como um incômodo, mas inúmeros trabalhos e estudos apontam que a família tem papel fundamental no apoio ao processo de aprendizagem da criança. Outra questão que chama a nossa atenção constitui a sugestão da expansão das oportunidades de aprendizagem e acesso ao conhecimento. Os educandos das camadas populares tem poucas oportunidades de acesso à cultura e ao conhecimento, mas antes de mais nada é preciso valorizar o conhecimento do contexto, porque este pode ser a âncora, base que vai permitir outras aproximações com o objeto do conhecimento

Professores do 7º ano

Em geral os professores voltam a bater na tecla da defasagem dos alunos em relação ao conhecimento- o desinter-

se dos alunos- a falta de investimentos nas questões sociais- a postura antidemocrática da escola que não cria caminhos de igualdade para que todos os alunos possam desenvolver seus conhecimentos- por fim fazem uma crítica ao sistema de ciclos, que não foi implementado adequadamente

Entre os pais:

O que a escola tem de negativo ou fragilidade, que deveria mudar?

É necessário que haja maior controle sobre a frequência dos professores, pois estes faltam muito- é necessária a contratação de mais professores, em especial para o reforço escolar

Existe algum setor ou serviço da escola que não funciona adequadamente?

Os pais foram de opinião que os professores devem ser mais pacientes e ensinar melhor, que a escola deve ter mais professores e que as salas de aula em alguns casos precisam ser melhoradas com mobiliário mais adequado, que as aulas de reforço são imprescindíveis e que deve ter mais projetos extra-classe

O que você recomendaria aos professores?

Os pais recomendam mais paciência com os alunos e ter melhor comunicação com os pais

Sugestões dos alunos:

O que está faltando na sua escola?

Entre os alunos do 5º ano

- Mais acesso à práticas culturais e esportivas(aula de teatro,ca poeira,xadrez,dança,judô) – 12 indicações
- Laboratório de Ciências(12)

- Aula de reforço em Port/Mat(7)
- Salão de Jogos(7)
- Alguém que eu pudesse conversar e receber orientações(5)

Entre os alunos do 7º ano

- Mais acesso à práticas culturais e esportivas(aula de teatro,ca poeira,xadrez,dança,judô) – 30 indicações
- Instalações voltadas à aprendizagem (biblioteca, laboratórios, 17 indicações) -
- Alguém que pudesse conversar comigo e me orientar(07 indicações)

O que precisa mudar na sua escola?

Entre os alunos do 5º ano

Em geral os alunos acham que faltam espaços para práticas esportivas, além disso solicitam que os professores parem de faltar, mas são quase unânimes em afirmar que gostam da escola

Entre os alunos do 7º ano

Os alunos sugeriram: reforma da sala de aula, quadros, janelas, mesas e cadeiras- mudança de atitude dos professores, tem professor que senta na cadeira, passa dever e fica lendo jornal- maior controle sobre a bagunça da turma- mais aulas- passeios e aula de informática

Como podemos observar os dados parecem que falam por si, são muitos os aspectos que nos permitem afirmar que o sucesso escolar depende de múltiplos fatores que exigem o nosso olhar de forma sistêmica, olhar a escola como um todo como também o contexto em que está localizada. Muitas são as armadilhas que podem focalizar o nosso olhar, mas sobressalta aos nossos olhos que tudo que possamos fazer assume aquele ar de insuficiência diante das demandas e das necessidades dos atores envolvidos neste processo. Por isso se tivéssemos um primeiro passo – seria olhar a escola e seu entorno como

um todo, olhar o aluno como um todo- feito este longo e amplo olhar- saber o que nós queremos? O cidadão da reprodução em uma sociedade líquida, em permanente transformação? Ou o cidadão crítico, consciente de sua responsabilidade transformadora em uma sociedade midiática e planetária?

Custa muito caro,mas mais do que isto é desgastante este jogo do faz de conta da educação das camadas mais pobres, ou como dizia o nosso Darcy Ribeiro, o projeto é este mesmo? O preço social da exclusão e da violência é alto demais, mas acima de tudo isto, tem a conquista nobre da igualdade material tão debatida no século XIX e início do século XX, o direito de todos a uma educação de qualidade.

4- Considerações Finais

No presente estudo levantamos uma grande quantidade de dados obtidos com os sujeitos da pesquisa, situação que posteriormente face os objetivos do trabalho tivemos que renunciar a certas informações para não fugir ao nosso objetivo principal. Assim os dados aqui apresentados constituem aproximadamente 70% das informações que levantamos. Chama a nossa atenção a riqueza das informações, que traduzem de certa forma os valores, os olhares, os sentidos construídos das políticas, culturas e práticas da educação na rede escolar municipal de Niterói. Algumas questões que relacionamos a seguir constituem as nossas conclusões neste trabalho:

- **A questão do planejamento** – Niterói em sua rede, desenvolve a formidável prática de reservar um dia por semana, onde todos os professores, podem apresentar suas dúvidas, trocar com os colegas, discutir com os pedagogos da escola e as vezes com a supervisão as inúmeras questões que envolvem o cotidiano escolar. Então nos causou surpresa que o produto de tudo isto, em alguns casos, seja tão pobre em termos de planejamento, de projeto político pedagógico, de concretude de novos caminhos e processos que tragam uma pedagogia mais participativa para sala de aula-

Sugestão: Efetivamente precisamos objetivar mais o que estamos discutindo, trabalhando, precisamos evidenciar mais as vivências com bons resultados, mas precisamos ter um melhor monitoramento deste dia de planejamento em cada escola- é necessário estruturar melhor a equipe de supervisão, pois a equipe é pequena e tem supervisora que fica com mais de um pólo

- A questão das atividades que visam a melhoria da aprendizagem- Em toda a pesquisa vamos encontrar dados que expressam na opinião de professores, pais e dos alunos acerca da importância de práticas culturais, esportivas, aulas de reforço e inúmeras outras atividades, que em geral realizadas no contraturno significam a expansão do tempo de permanência dos alunos na escola, entretanto isto não se faz de maneira integrada como os objetivos de ensino e aprendizagem, pois diga-se de passagem não existe uma noção clara da importância do Projeto Político Pedagógico na vida da escola(queixa da supervisão). Acontecendo assim de forma fragmentada por meio de diversas coordenações que não se falam, perdendo assim o seu valor maior e em alguns casos virando a ação um fim em si.

Sugestão Unificar em uma única coordenação as atividades de expansão do horário escolar em uma perspectiva de educação integral- Desenvolver atividade de caráter formativo com gestores, professores e pedagogos, quanto a elaboração do Projeto Político Pedagógico- desenvolver ação piloto de transformação de uma escola da rede em escola de tempo integral na perspectiva da educação integral, nossa sugestão E.M.Infante Dom Henrique, esta escola seria centro de referência e espaço de formação de recursos humanos para a proposta

- A questão da defasagem de conhecimento- Vamos aqui tomar emprestado de Darcy Ribeiro o seu pensamento de que ler e escrever é a condição básica do aluno, a sua ferramenta inicial, então é preciso desenvolver ações de curto e médio prazo, no curto prazo no arranjo curricular é necessário que ler e escrever seja o vértice de integração de todas as demais atividades em todas as áreas de conhecimento, certamente isto vai exigir que

se trabalha mais por eixos temáticos e que se incentive a transversalidade, isto exigirá formação, debate, reflexão intensos na semana de planeamento de 2011- No médio prazo desde a educação infantil é preciso trabalhar as hipóteses de leitura e escrita, trabalhar o texto oral, a composição de texto coletivo e a contação de história, com atividades corriqueiras, isto exigirá disponibilidade de livros, criação de sala de leitura e mobilizador de sala de leitura

-A questão da parceria com a família – Foi bastante apontado como questão que causa dificuldades á aprendizagem a não participação dos pais ou responsáveis- é necessário que se crie os canais de participação e certamente

o primeiro deles é o Conselho escola comunidade, que em muitas escolas é um faz de conta, composto pelos membros da comunidade que não vão criar caso, isto precisa ser ao contrário, talvez criar um mega evento de mobilização atraindo os pais, certamente as mães para participar, sem esta parceria com a família todo e qualquer trabalho vai ficar capenga

- Por fim queremos aqui tratar a não participação dos gestores nas questões pedagógicas – Em nenhuma instituição vai existir um dirigente que não esteja preocupado com o produto final, isto só ocorre na educação, então efetivamente precisamos formar em curso de extensão ou pós-graduação os gestores das escolas, principalmente em uma perspectiva de gestão participativa e democrática condição básica para se estabeleçam processos justos, democráticos e criem as oportunidades respeitadas a/s diferenças para todos os alunos

BIBLIOGRAFIA

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite & GEWANDSZNAJDER, Fernando. O Método nas Ciências Naturais e Súcias. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMARAL, A. L. Os projetos de trabalho na ótica da Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). Singular ou plural? Eis a escola em questão! Belo Horizonte: UFMG, 2000, p. 67-75.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2000. 230 p.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

_____ A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). Escritos de educação: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CANEN, A. & SANTOS, A. R. DOS, Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação, Rio de Janeiro, Ed. Ciência Moderna, 2009

CARVALHO, M. Elementos para construção do ensino, pesquisa e extensão. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CERTEAU, M. de. A cultura no plural. Campinas: Papi-rus, 1993. 253 p.

CNTE. Relações de Trabalho, Organização e Saúde dos Trabalhadores em Educação no Brasil. Brasília: CNTE/ UnB (CNPq - UNICEF), 1997. Web <www.cnte.org.br>.

COLLARES, C.A.L. Influência da Merenda Escolar no Rendimento em Alfabetização: um Estudo Experimental. Tese de Doutorado apresentada à Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1982.

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, O.

(Org.) A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 5-30.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. T.; FARIA

FREITAG, Barbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: EDART, 1978.

GADOTTI, M. Histórias das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.

GATTI, B. A. Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 85, p. 5-10, maio 1993.

KUENZER, Acácia. Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas conseqüências. Ensaio, RJ, jul-set, 1998.

_____. **Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho.**

LEITE, Sérgio A. S. A passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 84, p. 31-42, fev. 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia

críticosocial dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜCK, Heloisa et alii. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MEC (Ministério da Educação e do Desporto). Doc. - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 1999.

MELLO, Guiomar N. Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Editora Autores Associados e Cortez Editora, Terceira edição, 1983.

MOYSÉS, M.A.A, e ZANETTA, G. Desnutrição e Fracasso Escolar, uma relação tão simples? São Paulo, Revista

da Ande, 5, 1982.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M.M. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. Educação e Sociedade, Campinas, nº 78, abril/2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: _____. (Coord.) Os professores e a sua formação, 3. ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 13-33.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 65, p. 72-77, maio 1988.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 212 p.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 184 p.

RIBEIRO, Darcy. Nossa Escola é uma calamidade. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Mônica Rabello e SARTOR, Carla Daniel. Pesquisando... Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Relatório da avaliação de
1999. INEP/MEC, Brasília: 1999.

SINGER, Paul. Poder, Política e Educação. Revista Brasileira de Educação, nº 1, jan/fev/mar/abr/1996.

TURATO, Egberto Ribeiro. Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.