

Compromisso Campinas pela Educação conquista mais um aliado

BRASILINVEST integra Núcleo de Ignição e passa a contribuir financeiramente

O banco de negócios BRASILINVEST, liderado pelo empresário Mario Garnero, é o mais novo patrocinador do Compromisso Campinas pela Educação (CCE). A adesão da empresa ao movimento local que tem como missão a qualificação do ensino nas escolas públicas de Campinas significa o ingresso de um novo elemento no Núcleo de Ignição que até então estava composto por seis investidores: Instituto Robert Bosch, Iguatemi Campinas, CPFL Energia, Graber, DPaschoal e Transurc.

A partir deste mês, o BRASILINVEST passa a investir financeiramente no CCE e a contribuição mensal reforçará o caixa da iniciativa que reúne primeiro, segundo e terceiro setores.

A conquista do apoio financeiro do banco de negócios junto ao Compromisso por si só já é motivo para comemoração, no entanto a vinda do BRASILINVEST, um dos 100 maiores grupos privados do país com carteira de ativos e projetos da ordem de US\$ 1bilhão, denota a credibilidade do Compromisso Campinas pela Educação no cenário da iniciativa privada. Além disso, demonstra ainda o grau de comprometimento das empresas em relação ao desenvolvimento no país que passa, necessariamente, pela qualificação da educação.

Sobre o Compromisso Campinas pela Educação (CCE)

Campinas assumiu um sério compromisso com crianças e adolescentes matriculados nas redes públicas de ensino: proporcionar educação de qualidade a todos eles. Esse compromisso se traduz em cinco metas objetivas e mensuráveis:

1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos estarão na escola;
2. Toda criança de 8 anos saberá ler e escrever;

3. Todo aluno aprenderá o que é apropriado para sua série;
4. Todos os alunos vão concluir o Ensino Fundamental e o Médio;
5. O investimento na educação básica será garantido e bem gerido.

Cada um em sua área de atuação, todos os cidadãos podem ajudar a cidade a atingir essas metas. Entre em contato com o Compromisso Campinas pela Educação e veja como participar. Informações: www.compromissocampinas.org.br

Sobre o BRASILINVEST

O BRASILINVEST tem 30 anos de história com atuações nos setores financeiro, telecomunicações, infra-estrutura e geração de energia. Ao longo desta trajetória foram investidos cerca de US\$ 4,7bilhões na condição de agência privada de desenvolvimento.

O compromisso do Brasilinvest é oferecer as melhores ferramentas de negócios para lidar com o fluxo inédito de oportunidades e idéias que caracteriza a economia global.

Informações: (19)3794-3511/3512.

Compromisso Campinas pela Educação

Comunicação CCE

E-mail: comunicacao@compromissocampinas.org.br

Site: www.compromissocampinas.org.br

(19) 3794-3512 - Fax: (19) 3794-3535

Caso decida pela impressão, lembre-se do compromisso com a presença ambiental.

Brinco, logo aprendo – o uso educativo de jogos eletrônicos

Há muito tempo, o valor do “jogar” e do “brincar” é reconhecido na Educação. O uso de jogos e brincadeiras auxilia na formação global da criança e é uma forma prazerosa de aprender.



Nas últimas décadas, muitos tipos de jogos e brincadeiras foram desenvolvidos para a Internet e fazem enorme sucesso entre crianças e adolescentes. São apresentados nos mais diversos formatos, incluindo jogos de raciocínio e simulações, constituindo-se assim em um universo a ser explorado.

Para as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, os jogos podem contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora, atenção, levantamento de hipóteses e resolução de problemas, leitura e escrita em múltiplas linguagens, além de promover a vivência de comportamentos cooperativos.

PÚBLICO-ALVO

1º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental

OBJETIVOS

- Adquirir noções básicas do uso do computador: *hardware* e *software*.
- Explorar *softwares* educativos a partir da leitura de ícones.
- Jogar e brincar utilizando *softwares* e/ou Internet.
- Entender e seguir regras para atingir um objetivo.



Ilustração: Didiu Branco

RECURSOS NECESSÁRIOS

Computador conectado à Internet, *software KidPix* e outros disponíveis na Internet. Todas as EMEFs da rede municipal de São Paulo possuem esse *software*.

PROGRAMAS UTILIZADOS

Navegador de Internet, processador de texto, programa de criação de desenho digital (*Paint*), *software KidPix* e outros programas gratuitos (veja no final do texto sugestões de *sites* com jogos educativos), facilmente encontrados na Internet.

METODOLOGIA

ANTES

Conhecendo o que os alunos já sabem e o que desejam saber a respeito de jogos e brincadeiras

Comente com os alunos que, nas próximas aulas, eles vão conhecer uma seleção de jogos e brincadeiras. É interessante pedir a eles que comentem seus hábitos: Gostam de jogar? Como são as regras desses jogos? Quantas pessoas podem jogar ao mesmo tempo? Já jogaram no computador? Costumam fazer desenhos ou pinturas digitais?

DURANTE

Propondo um jeito de aprender mais divertido

- Comente com os alunos que os jogos e brincadeiras também colaboram para o nosso aprendizado, pois, quando jogamos, temos de seguir regras e ter muita atenção e concentração. Existem jogos no computador e na Internet, além de haver *sites* especialmente desenvolvidos para crianças, com o objetivo também de ensinar.
- Pergunte se eles sabem o que é *site* e se conhecem algum site de jogo através da TV ou de gibis. Escreva no processador de textos as indicações que as crianças vão sugerindo, utilizando o projetor multimídia para que eles acompanhem.
- Auxilie os alunos a abrir o *software KidPix*, já instalado no computador. Eles devem explorar o programa: clicar nas figuras e montar cenários; clicar nas letras e formar palavras conhecidas; explorar os sons etc. O *KidPix*, apesar de possuir vários recursos, é de fácil entendimento.
- Sugira que montem um cenário e socializem, oralmente, a história que criaram para os colegas. Essa é uma etapa importante, pois todos os alunos podem participar igualmente, independentemente do desenvolvimento da sua escrita.
- Depois, permita que explorem suas hipóteses de escrita, utilizando as letras móveis do próprio *software*. Podem criar listas de personagens de histórias conhecidas e trabalhadas em sala de aula. Outra possibilidade é criar cenários de histórias conhecidas ou de uma determinada parte da história.
- Aproveite o uso do *software* para treinar o manuseio do mouse e a coordenação motora, trocando cores e pintando.

Explorando recursos de outros *softwares* e *sites*

- Completando um cenário: Fazer um desenho no *Paint* e acrescentar uma figura que já está salva no computador.
- Jogo da Força: Há programas que permitem que o professor coloque as palavras já trabalhadas pelos alunos.
- Jogo da Memória: Existem de todos os tipos – animais, higiene, frutas, festa

junina, natal, objetos, masculino x feminino, antônimos etc.

- Cruzadinhas: É possível encontrá-las em diversos *sites*, como o da Turma da Mônica, Portal Rede Escola e Ekokids.
- Quebra-cabeças: Veja opções interessantes no *site* do Senninha, Duende, Júnior, *Smartkids*, entre outros.

Dicas para o professor acompanhar a criança

- Deixe a criança livre para pensar, não interfira em demasia.
- Quando ela não souber usar o *mouse*, coloque sua mão sobre a dela e gentilmente a guie. Ela sentirá segurança e confiará em você.
- Se ela não se recordar das regras, questione-a e leve-a a inferir as regras do jogo ou brincadeira.
- Não crie competições, conduza o processo se isso ocorrer naturalmente.
- Não diga que ela errou ou perdeu, mas incentive-a a tentar novamente.
- Se possível, participe do jogo ou da brincadeira, mostrando como você faz; o bom exemplo é a forma mais eficaz de ensinar.
- Incentive as crianças que estão mais adiantadas em determinado jogo ou brincadeira a ajudar os colegas. Você se surpreenderá como alguns se destacam nesses momentos, e verá como isso os estimula a se esforçar mais em outras atividades.
- O seu elogio e incentivo são fundamentais, use-os à vontade.
- Ajude-os a se familiarizar com os componentes do computador, tais como *mouse* e teclado, deixando-os explorá-los à vontade.
- É importante as crianças não se cansarem do jogo ou brincadeira; antecipe-se, sugerindo outras opções.
- Quando surgir um jogo novo, explore a oralidade dos alunos, questionando-os sobre as regras a serem seguidas.

AValiação

Retomando os objetivos

O professor pode verificar as seguintes aprendizagens dos alunos:

- uso do *mouse* e do teclado com desenvoltura;
- acesso à Internet a partir do ícone, e a um *site*;
- exploração de recursos dos *softwares* com autonomia;
- compreensão e uso das regras de jogos e brincadeiras.

Retomando o registro inicial

Retome o registro inicial e pergunte aos alunos o que eles aprenderam jogando e brincando na Internet ou com o *software*. Faça dessa roda de conversa uma rotina ao final de cada unidade, mês a mês ou por bimestre, para que se possa avaliar o desenvolvimento da sala. Não esqueça do registro.

DESDOBRAMENTOS DA PROPOSTA

- Os alunos podem fazer uma lista de *sítes* de jogos ou brincadeiras para acessar no laboratório de Informática, sugeridos pelos irmãos ou colegas.
- A partir das atividades de jogos e brincadeiras, podem fazer listas de palavras no processador de textos. Por exemplo, depois do jogo de memória de animais, escrever a lista de animais que apareceram no jogo.
- Fazer desenhos no *Paint* complementando uma atividade. Por exemplo, fazer desenhos das palavras que apareceram na brincadeira de Força.
- No programa de desenho, criar seus próprios desenhos para fazer um jogo de Cruzadinha.
- Selecionar desenhos na Internet para completar cenários.

Jogos educativos *

Na seção [EducaLinks](#), do Portal EducaRede, você encontra uma lista de sites que oferecem jogos educativos. Veja sugestão de sites com jogos e brincadeiras

Turma da Mônica - www.monica.com.br

Júnior - www.junior.te.pt

Ecokids - www.ecokids.com.br

Sítio dos miúdos - www.sitiodosmiudos.pt

Smartkids - www.smartkids.com.br

Divertudo - www.divertudo.com.br

Estadinho - www.estadinho.com.br

Site do Senninha - www.senninha.com.br

Duende - www.duende.com.br

Rede Escola - www.redescola.com.br/kids

Trem Encantado - www.tremencantado.hpg.ig.com.br

Iguinho - www.iguinho.com.br

Crianças uol - www.crianças.uol.com.br

Guri - www.guri.com

Kidleitura - www.kidleitura.com

* Todos os sites foram acessados em 19/01/2007

Na trilha do educando

Cada vez mais, redes sociais se configuram como espaço em que os jovens se dispõem a ter com os professores a interlocução que está difícil de se consumir apenas em sala de aula

Sérgio Rizzo



Até poucos anos atrás, a relação cotidiana entre professores e alunos durante os períodos letivos costumava ter prazo para acabar: quando tocava o sinal que encerrava a última aula. Daí até o dia seguinte, desapareciam momentaneamente da vida alheia. Nas férias, cada um seguia para o seu lado - e, exceto nos casos em que eram moradores do mesmo bairro e poderiam se encontrar casualmente na rua, uns só receberiam notícias dos outros quando retornassem ao convívio na escola. Situação parecida regia o convívio diário entre os próprios professores, que também se despediam dos colegas na última reunião do semestre e, salvo as exceções em que havia amizade consolidada ou parentesco, só os reencontrariam na primeira reunião do semestre seguinte.

Um dia, alunos e professores deixavam a escola. A partir de então, transformavam-se em lembranças, que ficavam cada vez mais vagas com o tempo. Anos depois, alguns retornavam para matar saudades e contavam um pouco do que tinham feito da vida. Hora de festa, mas só por dez ou 15 minutos, pois a próxima turma aguardava o início da aula. Em seguida, os agora visitantes desapareciam novamente, voltando a se esconder por trás dos pontos de interrogação que, em muitos casos, já os acompanhavam quando estavam ali, mesmo tão perto, mas no fundo tão longe. Onde vivem? Como se divertem? No que acreditam e o que mais desejam? Como são as suas famílias? Em quem planejam votar nas próximas eleições? O que pensam da escola e dos professores?

Nenhuma das situações descritas acima parece caber em escolas - de ensino fundamental, médio ou superior - do século 21. Menos por conta do que ocorre dentro delas, e muito mais em virtude das transformações provocadas por um braço imenso da "revolução digital", que tem na internet seu maior ícone: as redes sociais. Não se trata, evidentemente, de uma invenção recente, embora o nome soe para muitos como algo contemporâneo. Elas existem desde que um primeiro agrupamento de seres humanos decidiu manter contato regular, por motivos pessoais ou profissionais, para troca de informações, experiências, causos ou piadas. Praças, clubes, igrejas, bares e restaurantes sediavam os encontros dessas redes - cujos membros dispunham, a distância, dos correios (e, depois, do telefone) para mantê-las ativas.

Novas interações

Com a popularização da internet e dos novos recursos de telefonia móvel, essas redes sociais encontraram um facilitador até então inédito. Sua disseminação entre as novas gerações, familiarizadas desde a infância com o uso de computadores e de telefones celulares, estabeleceu um cenário radicalmente distinto para a interação social. Mesmo a distância, é possível se manter conectado a alguém. Em diversas circunstâncias, a própria distância tende a aumentar o grau de conexão. No âmbito da escola, essas transformações derrubaram simbolicamente paredes e muros. Não é mais preciso que todos estejam juntos na sala de aula ou no espaço escolar para que haja interação.

Mais do que isso: novas categorias de trocas foram instauradas por essas redes. Já faz algum tempo que, para buscar respostas às perguntas do segundo parágrafo desta reportagem, e para inúmeras outras, inclusive algumas que você nem mesmo havia formulado, basta ligar um aparelho com acesso à internet e saber como navegar por ela. "Seria interessante que os educadores ficassem atentos a alguns dados", alerta a pesquisadora Sonia Bertocchi, gestora da comunidade virtual Minha Terra. "Redes sociais, como o Orkut e o Facebook, já são mais utilizadas do que e-mail. Até 2009, o Orkut foi a rede social dominante no Brasil, alcançando 21 milhões de visitantes únicos em setembro de 2008. Naquele mês, cada um deles passou em média 496 minutos no site e fez 28 visitas."

Esse cenário, no entanto, se altera com velocidade impressionante. Em abril

deste ano, um estudo da StatCounter - que monitora o uso da internet - colocou o Orkut em quinto lugar entre usuários brasileiros, com apenas 1,67% do total do tráfego. Na primeira posição, veio o Twitter, com 55,84%, seguido pelo Facebook, com 20,14%, e pelo You Tube, com 16,27%. O ranking inclui ainda sites menos conhecidos, como o StumbleUpon, com 3,19%, o Delicious, com 0,69%, e o Digg, com 0,34%. As demais redes sociais respondiam por 2,79% do tráfego brasileiro. Nesse mesmo estudo, os números globais traziam o Facebook na liderança, com 55,13%, seguido por StumbleUpon, com 21,83%, e pelo Twitter, com 7,15%.

Sonia considera também que educadores deveriam levar em consideração "a demografia das redes sociais no que se refere ao uso pelos jovens". Pesquisa apresentada nos EUA em abril deste ano pelo site Flowtown (1) aponta para a predominância do público adolescente em algumas redes, como o My Space, em que a faixa de 0 a 17 anos representa o maior contingente. No Facebook, quase um terço dos usuários tem até 24 anos. Pouco menos de metade dos que frequentam o Reddit e o StumbleUpon não completaram 35 anos. Em quase todas as redes pesquisadas, o público com menos de 45 anos é amplamente majoritário.

"Os professores não podem, ou não deveriam, ignorar esses dados nem essas ferramentas", observa Sonia. "Seria interessante que olhassem para as redes sociais como ambientes virtuais que oferecem muitas formas de interação com diversas pessoas, que estimulam o contato com a diversidade sociocultural, criam condições para se fazer uma rede de amigos e para se manter informado pelo assunto de seu interesse." Um passo seguinte, recomenda, "seria os professores se apropriarem dos recursos oferecidos pelas redes sociais, visualizar o que trazem de possibilidades para a aprendizagem de seus alunos, e incorporá-los ao currículo de maneira inovadora".

A pesquisadora Michele Schmitz, do Terraforum, acredita que nos últimos anos houve "avanços quanto à utilização de redes sociais por professores e gestores educacionais", mas que se trata de algo "ainda muito ínfimo". "Vejo que muitos educadores ainda não utilizam em larga escala as redes sociais e outras possibilidades da web 2.0 devido a vários fatores, mas o principal é a falta de recursos de infraestrutura tecnológica, pois ainda não temos computadores e internet de banda larga com qualidade em grande parte das escolas públicas do país", afirma. "Vejo na falta de acesso adequado um grande limitador para os professores conhecerem e utilizarem as possibilidades das redes sociais para o processo de ensino e aprendizagem."

Michele prefere não encarar os professores de acordo com juízos que os consideram "resistentes a inovações tecnológicas". "O professor é um profissional que precisa reconhecer as possibilidades e o valor agregado ao processo de ensino e aprendizagem que as redes sociais, comunidades virtuais, blogs e microblogs propiciam", pondera. "Não basta ser 'novo', ele precisa vislumbrar o que esse 'novo' traz de benefício para sua prática pedagógica." Sua experiência aponta para "uma gama de professores e gestores educacionais utilizando cada vez mais as redes sociais". Esses já

teriam percebido "os benefícios em relação a estar mais atualizado e, principalmente, trocando experiências com outros educadores".

Novos usos

Ver "profissionais do conhecimento interagindo em redes sociais" corresponde, de acordo com Michele, a uma experiência "fascinante". "Em um projeto que desenvolvemos recentemente, utilizando redes sociais, ouvi de uma diretora de escola de ensino fundamental que atua há mais de 10 anos na educação pública a expressão 'é como se eu tivesse nascido novamente'", lembra. "Na ocasião, a diretora teve oportunidade de vislumbrar os benefícios da interação em rede. Não é mais um abrir janelas para ver o mundo e, sim, abrir janelas para interagir com o mundo. Isso nos faz concluir o quanto avançaremos em educação com o uso adequado das possibilidades das redes sociais."

Portfólio digital

O entusiasmo de Gladys Gonçalves ilustra essa tomada de consciência. Professora na rede municipal de São Paulo e diretora na rede estadual, ela pensa que a internet promoveu uma "revolução". "Podemos dizer que há o mundo antes dela e o mundo depois dela", avalia. "Ela revolucionou os costumes e, principalmente, as relações sociais." O contraste entre "próximo" e "distante", na sua opinião, deixou de existir. "O que acontece lá se integrou com o que acontece cá. Hoje, o aluno é mais ligado ao que ocorre no mundo e criou um universo próprio no seu mundo virtual. No dia a dia das minhas aulas aprendo muito com eles. Parece que estão mais conectados do que eu, embora seja uma 'viciada'."

Como a internet representaria "o mundo das possibilidades", Gladys acredita que "nós professores temos de correr atrás", mas lamenta que esse comportamento ainda seja o de uma minoria. "Muitos colegas desconhecem essa realidade, muitos ainda nem usam o e-mail, ou usam pouco. A internet é a porta do infinito, do ilimitado, uma ferramenta a mais, o amanhã, mas poucos a descobriram." Natural que, entusiasmada dessa forma com os recursos à disposição, tenha desenvolvido com seus alunos projetos ligados a redes sociais. Em 2009, quando assumiu o cargo de professora-orientadora de Informática Educativa na Emef Guimarães Rosa, criou um blog da escola (2).

Nele, procurou organizar posts sobre as atividades da escola, com destaque para os trabalhos dos alunos em sua disciplina. O resultado, na sua definição, é "uma espécie de portfólio digital" - objeto de reportagens do portal da Secretaria Municipal de Educação e do Diário Oficial do Município, além de ter sido visitado pelo secretário municipal, que o citou em seu blog. Gladys mantém perfis no Twitter, que visita diariamente, e no Orkut, onde diz ter "muitos amigos pessoais e de trabalho, assim como alunos e familiares", e que usa também para organizar "fotos de momentos da minha vida".

"Sou seguidora de diversos blogs e procuro acompanhar tudo sobre educação e informática educativa", acrescenta. Paradoxo curioso, mas revelador de como o assunto é tratado em diversas redes de ensino: na escola em que Gladys implantou o blog, o acesso ao Orkut - a rede social "mais conhecida e usada pelos alunos", de acordo com sua avaliação - é bloqueado. "Os alunos adoram

o Orkut e o valorizam demais, como se fosse a coisa mais importante da internet, e por aí eles se relacionam bastante", afirma. "Na escola, o único momento de contato dos alunos com a internet é na sala de informática, uma vez por semana. E ainda trabalhamos com equipamentos antigos."

A geração de professores integrada desde a adolescência às redes sociais tem em Monique Buzatto, hoje com 22 anos, uma representante bem característica. "A primeira rede social que comecei a usar foi o Orkut, em 2004", lembra. "Estava no ensino médio, tinha 16 ou 17 anos, e uma amiga mandou um convite (ainda tinha isso!) para que eu fizesse meu perfil. Só usávamos para trocar aquelas mensagens super-relevantes que adolescentes trocam, sabe? (risos) Quando entrei na faculdade, em 2006, comecei a participar dos fóruns de discussão de algumas comunidades, principalmente as sobre literatura."

Monique começou a ter alunos como amigos no Orkut em 2007, quando dava aulas de inglês para adolescentes em uma escola de idiomas. "O objetivo era que eles me mandassem as lições de casa por 'scrap', já que nunca as faziam no livro e eu via que eles estavam sempre online", explica. "A escola em que eu trabalhava tinha o lab, onde os alunos podiam acessar a internet antes da aula. Eles ficavam sempre no Orkut, então tive a ideia de aproveitar algo de que eles gostavam e usar aquilo a meu favor." Curiosamente, o comportamento dos colegas professores que se tornavam amigos na rede era (e continua sendo) muito diferente.

"Os colegas professores me adicionavam, mas nunca realmente trocávamos mensagens", afirma. "Tenho bem mais contato com alunos do que com colegas de trabalho nas redes sociais. Acredito que as comunidades virtuais ajudam, sim, a entender melhor os alunos. Dá para saber os assuntos que eles comentam e seus interesses, como as bandas preferidas, os programas de TV, os livros que leem, se gostam ou não do Crepúsculo, do Justin Bieber, essas coisas." Monique recorda, em defesa da presença nas redes sociais, que "na faculdade os professores reforçavam a importância de contextualizar qualquer coisa que fôssemos ensinar e também a valorizar o conhecimento de mundo dos alunos, partindo disso para chegar onde gostaríamos".

Do cotidiano à sala de aula

Em outras palavras, "preparar uma aula que fosse 'a cara' do aluno". No primeiro semestre deste ano, Monique teve apenas alunos adultos, com pelo menos 30 anos, que usam o Orkut, o Facebook e o Twitter. Como o principal objetivo é "que os alunos falem inglês a maior parte do tempo", ela se comunica com eles em inglês mesmo fora da aula, graças às redes sociais. "Comentamos as fotos um do outro no Facebook, fazemos piadinhas no Twitter", exemplifica. "Às vezes eu posto algum link de um vídeo em inglês para eles se divertirem. Mas, principalmente, eu vejo os assuntos de que eles falam e tento levar isso para a sala de aula, usando como ponto de partida para chegar na matéria que preciso ensinar."

A professora Claudia Cristina Vieira Valério, que leciona nas redes estadual e municipal de São Paulo desde 1992, considera também que "a sala de aula está se completando com o espaço virtual". "Hoje os alunos se relacionam com

seus professores de maneira muito mais próxima através das redes", afirma. "É através delas que eles conhecem o modo de vida de seu professor e até recebem orientações de atividades a serem realizadas e entregues. Postam seus trabalhos, expõem suas opiniões." Na Emef Franklin Augusto de Moura Campos, onde trabalha desde 2009 como orientadora de Informática Educativa, também coordenou a criação de um blog (3).

Seu objetivo era "a troca de experiências entre professores, alunos e outras escolas, visto que a minha unidade ainda não tinha esse meio de comunicação". Participaram do processo alunos-monitores que formam a "Equipe Super@ção" e ajudam na alimentação do espaço virtual com matérias e imagens. "O que hoje me surpreende é o envolvimento da escola com o blog", comemora Claudia. "Ele avançou de tal maneira que quase não damos conta de sua alimentação pela quantidade de materiais que chegam às nossas mãos. Temos de usar outros canais para apresentação de nossas atividades, como o Ning e o Educarede."

Além da aplicação profissional, Claudia utiliza redes sociais "para ter contato com familiares distantes, amigos, colegas de trabalho, alunos e até mesmo com superiores, a fim de receber informações e orientações diversas". Diversão também integra o pacote. "Faço uso das redes de maneira prazerosa e profissional visando conhecer pessoas e suas atividades, e dividir conhecimento." Na sua avaliação, os educadores já não enxergam as redes sociais com mistério ou preconceito. "Muitos já dividem com seus alunos divertimento, conhecimentos e informações", diz. "Há, de verdade, uma integração entre educação e mundo virtual."

O pensamento infantil sobre os fenômenos naturais

Entenda de que forma os pequenos criam teorias e explicam os fenômenos naturais até se aproximarem dos conhecimentos científicos

Thais Gurgel (novaescola@atleitor.com.br)



"Este é o planeta e as estrelas. E estas são estrelas também. E o astronauta."

Yolanda

"Tem uma Lua ajuntada (cheia) que parece uma bola e tem uma outra que é sem ajuntada." Yolanda

"Sem ajuntada é quando ela tá sumindo. Quando ela tá ajuntada é quando é meia-noite." Julia

"Aí, não é. Quando tá meia-noite, a gente tá dormindo. Então a Lua não tá ajuntada." Yolanda

Revirando a memória, todos nós recordamos de ambientes, passagens e sensações da infância. Mas você saberia dizer como costumava explicar a alternância entre o Sol e a Lua no céu? A criança tem uma maneira muito peculiar de entender o mundo e, à medida que cresce, se desenvolve, tem acesso a novas informações e experiências e esquece seu antigo modo de pensar.

O professor de Educação Infantil, como muitos outros adultos, presencia e vive essa evolução. Conhecer a maneira como os pequenos formulam as primeiras explicações para a dinâmica dos astros (*veja o desenho ao lado*) não é apenas reviver o frescor da visão sem as amarras dos primeiros anos de vida. Um educador que considera os processos por que passa a criança qualifica suas intervenções no contato diário com ela. Afinal, o que se quer é tornar cada vez mais sofisticada, coerente e ativa a forma de ela apreender a realidade.

Mais sobre infância **SÉRIE ESPECIAL**

- [**Desenvolvimento Infantil**](#)

REPORTAGENS

- [**O despertar da sexualidade**](#)
- [**O desenho e o desenvolvimento das crianças**](#)
- [**As crianças diante dos dilemas morais**](#)
- [**As crianças e suas representações de espaço**](#)
- [**Quando o aluno ajusta os ponteiros e descobre o tempo**](#)
- [**As histórias, sob a ótica das crianças**](#)

VÍDEOS

- [**Sexualidade**](#)
- [**O desenho da criança**](#)
- [**A construção da moralidade**](#)
- [**A noção de espaço**](#)
- [**A noção de tempo**](#)
- [**A narrativa da criança**](#)

- **Os fenômenos naturais**

Em rodas de conversa, é comum ouvir explicações curiosas sobre os fenômenos naturais, tais como: "O vento sopra o Sol para que ele não caia na Terra" e "A Lua segue o carro da gente pela estrada". Presente no cotidiano, a natureza está entre os primeiros aspectos sobre os quais os pequenos formulam teorias.

Um ponto importante para começar nessa aprendizagem é garantido já no primeiro ano de vida. O bebê adquire uma noção de abstração. Ele percebe que os elementos ao seu redor existem independentemente de os estar vendo - o conceito de permanência dos objetos.

Assim, ele passa a criar imagens mentais sobre as coisas - ele sabe que a mamadeira existe, por isso pode evocá-la mesmo quando não está em seu campo de visão. Com a aquisição da linguagem, a criança entra no território do simbólico: uma palavra, uma expressão corporal ou um desenho representam um objeto ou conceito e, com base na associação de alguns deles, cria-se uma ideia.

Com esses recursos, ela pensa sobre tudo o que vê, ouve e sente. Nesse contexto, entram em cena os famosos "por quês?". O fato, porém, é que os pequenos se põem muito mais questões do que expressam e as resolvem formulando teorias. Para isso, lançam mão de um repertório de informações e da observação dos fenômenos, relacionando-os de maneira muito particular. Uma característica desse processo é a de se colocarem como a figura central nas explicações - se eles estão dormindo e não podem ver o céu, a Lua não pode estar cheia (*leia o diálogo acima*). Esse princípio se liga à afetividade, que, segundo o francês Henri Wallon (1872-1962), é o que mais influencia a criança nas relações que estabelece entre as informações assimiladas. "É por isso que, quando ela pergunta 'por que fica de noite?', o adulto pode entender que ela está perguntando 'porque fica noite para mim?'" , explica Heloysa Dantas, educadora estudiosa do pensamento de Wallon. "O adulto pode dar a explicação que achar conveniente, mas a que contentaria mais a criança em suas inquietações pessoais seria 'fica de noite para você poder dormir'."

Outras lógicas frequentes nas explicações infantis são o animismo e o artificialismo. Pela primeira, atribuem-se características e ações humanas aos mais diversos elementos da realidade ("O Sol vai dormir. Por isso, fica noite!"). De acordo com o segundo, entende-se que todos os fenômenos podem ser explicados por um processo de fabricação artesanal ("As montanhas se formam porque os homens colocam terra em cima"). Wallon define o pensamento infantil como sincrético, uma espécie de nuvem de elementos que vão se combinando para criar sentidos (*veja o desenho abaixo e leia o diálogo acima*).



"Este é o céu de noite. Aqui, a borboleta está dormindo, pintada de preto, porque tá escuro. Este é o céu de dia, com a borboleta vermelha porque tá claro." Giovanna

"Por que a fivelinha não sai voando?" Monique

"Ela não tem asa para voar." João

"Tudo o que a gente jogar vai cair no chão?" Monique

"Vai! Só passarinho que não." Giovanna

"E o que puxa as coisas para o chão?" Monique

"Ímã!" Giovanna

"Nesta parte da Terra está de noite porque os raios do Sol não estão batendo aqui. Eles estão batendo do outro lado do planeta, que vai girando ao redor do Sol. Quando anoitece, é o Sol que está escondido atrás das nuvens." Anita

Como se vê, a lógica científica não é o principal parâmetro da criança para esclarecer o funcionamento das coisas. "Ela relaciona o que lhe parece adequado, sem necessitar submeter a ideia a convenções preestabelecidas", afirma Heloysa. Sem se dar conta, os pequenos criam metáforas para explicar a realidade. "Daí a riqueza poética de sua forma de pensar. Entender o Sol e a Lua como namorados brigados que nunca ficam juntos segue o mesmo padrão de raciocínio apresentado por Camões, em *Os Lusíadas*, ao tratar uma pedra grande por Gigante Adamastor. É algo da natureza do pensamento infantil que apenas os artistas não abandonam em prol da lógica prática."

É preciso ainda levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas. Os conhecimentos científicos - complexos e abstratos que requerem um raciocínio hipotético-dedutivo - ainda são inacessíveis aos pequenos. Mas é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

O bielorusso Lev Vygotsky (1896-1934) diferenciou os dois tipos de conceito que convivem na compreensão da criança pequena sobre o mundo que a cerca: os científicos (assimilados na instrução formal) e os cotidianos (obtidos no convívio prático).

O pensador desenvolve sua teoria com base na ideia de que os primeiros saberes da criança sobre o mundo vão se sofisticando ou perdendo espaço para outros, mais próximos dos conhecimentos científicos. "Primeiro, ela conhece o cachorro da casa dela. Em seguida, vai entendendo que aquele cachorro é um ser vivo, para depois assimilar que pertence à espécie dos canídeos e também é um mamífero", explica Teresa Cristina Rego, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e especialista nas obras de Vygotsky.

As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida também estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. Ao ver uma foto de uma nebulosa (corpo celeste gasoso e nevoento), uma menina de 4 anos define: "É uma nave alienígena" - algo que dificilmente seria dito por uma criança de uma comunidade indígena isolada. A linguagem, portanto, é apenas uma das condições para o pensamento abstrato, que ajudaria a moldar esse olhar da criança e a sua forma de construir formulações.

Se a cultura influencia a observação e a explicação de fenômenos, também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento. "Ela não se contenta em repetir o que é dado culturalmente. É ativa e produz em cima disso", argumenta Monique Deheinzelin, assessora da Escola Comunitária de Campinas, a 100 quilômetros de São Paulo.

Nessa construção, no entanto, alguns cuidados precisam ser tomados. Embora a explicação pessoal para os fenômenos naturais tenha grande importância no desenvolvimento infantil, cabe à escola aproximar os pequenos dos conhecimentos científicos. E isso vai se dando aos poucos. A criança pode até saber que está de noite porque os raios do Sol não batem aqui, em uma explicação que faria acelerar o coração de qualquer docente da pré-escola.

Na mesma conversa, no entanto, ela pode dizer que anoitece quando o Sol está escondido atrás das nuvens (*leia a frase acima*). Como analisa Zilma de Moraes Oliveira, professora aposentada da Faculdade de Filosofia, Ciências Sociais e Letras da USP, em Ribeirão Preto, a 315 quilômetros de São Paulo, o docente não deve nem ignorar o raciocínio infantil nem impor a teoria adulta. "O educador deve criar um ambiente de escuta. É uma atitude de inclusão da criança em um ambiente de reflexão", diz. "Compreendendo a linha de pensamento dos pequenos, o docente localiza pontos para intervir", afirma.

[Quer saber mais?](#)

CONTATOS

[Heloya Dantas](#)

[Teresa Cristina Rego](#)

[Zilma de Moraes Ramos de Oliveira](#)

BIBLIOGRAFIA

As Origens do Pensamento na Criança, Henri Wallon, 540 págs., Ed. Manole, tel. (11) 4196-6000 (edição esgotada)

Henri Wallon: uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil, Izabel Galvão, 136 págs., Ed. Vozes, tel. (24) 2233-9000, 21,20 reais

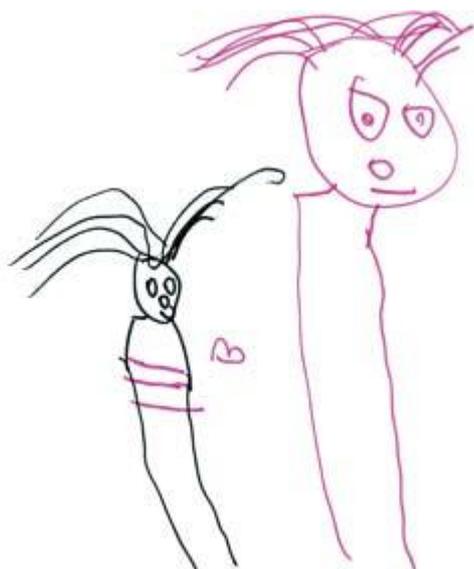
Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação, Teresa Cristina Rego, 140 págs., Ed. Vozes, 21,20 reais

Pensamento e Linguagem, Lev Vygotsky, 216 págs., Ed. Martins Fontes, tel. (11) 3082-8042, 38,90 reais

Quando o aluno ajusta os ponteiros e descobre o tempo

Para dominar a noção de tempo, a criança pequena precisa desenvolver a percepção sobre a sequência dos eventos e sua duração

Thais Gurgel (novaescola@atleitor.com.br)



"Esse roxo sou eu depois. Tem minha perna grande, meu cabelão. Esse preto é eu quando eu for pequena." Gabriela.*

Reprodução/Agradecimento Escola Viva

Mais sobre infância
SÉRIE ESPECIAL

- [Desenvolvimento Infantil](#)

REPORTAGENS

- [O despertar da sexualidade](#)
- [O desenho e o desenvolvimento das crianças](#)
- [As crianças diante dos dilemas morais](#)
- [As crianças e suas representações de espaço](#)
- [As histórias, sob a ótica das crianças](#)
- [O pensamento infantil sobre os fenômenos naturais](#)

VÍDEOS

- [Sexualidade](#)
- [O desenho da criança](#)
- [A construção da moralidade](#)
- [A noção de espaço](#)
- [A noção de tempo](#)
- [A narrativa da criança](#)
- [Os fenômenos naturais](#)

"Por que eu sempre fico para o fim das coisas?!" Foi com essa mistura de protesto e autocomiseração que Ian, 4 anos, reagiu ao ter uma triste notícia: ele só faria aniversário no fim do ano. Para a criança pequena, lidar com a espera, por mais simples que pareça a um adulto, é um fator de grande inquietação. Isso porque a noção de tempo - um dos principais organizadores da vida em sociedade e da representação das experiências humanas - ainda está em construção nos primeiros anos de vida. ([Assista ao vídeo em que crianças falam sobre a noção de tempo](#))

Assim, dizer a Ian que ele deve aguardar três meses até o seu aniversário é o mesmo que dizer que não há previsão para esse dia chegar. O relacionamento de maneira plena com o tempo e as implicações que a ele dizem respeito - as ideias de duração e de sequência de eventos - só é alcançado ao fim de um processo relativamente longo.

"O tempo objetivo, que medimos com o relógio e o calendário, é uma construção humana e não uma natureza pronta e observável", diz Valéria Milena Röhrich Ferreira, professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). "Operar com esse conceito, tão abstrato, é uma aprendizagem complexa e vai além de compreender seu sistema de quantificação."

Um sinal de que os pequenos ainda experimentam nesse campo é a confusão

no uso de marcadores temporais, tão frequentes em sua fala. A descrição de Gabriela, 4 anos, sobre seu desenho é um exemplo disso: "Aqui é quando eu for pequena", diz ela, referindo-se à sua aparência atual.

A importância da ideia de sequência

Nos primeiros anos de vida, a criança é muito focada no presente e nas ações que nele se dão. Brincar, assistir a um desenho na TV, tomar banho: os pequenos não têm consciência de que uma ação é seguida por outra e que, em geral, elas se repetem em uma determinada ordem em seu dia a dia.

Conforme vai vivenciando esse mundo, ela começa a perceber a existência de ciclos, sua primeira referência de que o tempo passa. Nessa perspectiva, o trabalho sobre a rotina escolar - em que o professor antecipa as atividades do dia e a sua ordem - é fundamental. Com ele, os pequenos observam a regularidade nessa sequência de eventos, podem pouco a pouco antecipá-la e, mais tarde, até relacioná-la às horas do relógio, por exemplo, ainda que de forma rudimentar (sem compreender, de fato, o funcionamento desse sistema de medição).

Essa percepção da rotina é o embrião de um aspecto importante na compreensão sobre o tempo: a noção de que as coisas acontecem em uma ordem, ou seja, de que o que se faz no momento é antecedido e será seguido por algo - a ideia de sequência. "Organizar as ações no tempo dá à criança a possibilidade de constituir uma história pessoal, de pensar em passado", afirma Lino de Macedo, docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). "Com isso, ela pode reconhecer seu repertório, sua trajetória como indivíduo, e vai delineando sua identidade. Por mais que inicialmente isso tenha de ser feito com a ajuda de pais e professores."

Com essa percepção, a criança pode pensar em sua própria história e também estabelecer conexões dela com outras - a de colegas de classe, parentes e, aos poucos, de grupos mais distantes.



"Essa sou eu grande e eu pequena. E no meio é a minha mãe. Eu também tenho uma irmã, a Julinha." Beatriz

"Quem é mais velha, você ou a Julinha?" Monique

"Sou eu, porque eu nasci primeiro." Beatriz

"Quanto tempo antes você nasceu?" Monique

"Não sei, eu não me lembro. Tenho 4 anos." Beatriz

Reprodução/Agradecimento Escola Viva

A noção de duração ajuda a criar a capacidade de medir

O tempo é um fluxo - todo possível fim é seguido de um começo, numa sequência sem nenhuma previsão para acabar. O homem, porém, precisa pensar em prazos para poder planejar - uma necessidade que aparece bem cedo, como vemos no exemplo de Ian, no início do texto. "Ao perceber a existência de ciclos, é quase uma consequência que se conte a quantidade deles, juntando o tempo cíclico com o linear", diz Lino de Macedo. "Os antigos quantificavam o tempo dessa mesma maneira. A mulher grávida, por exemplo, sabia de antemão que a cada nove luas cheias ela daria à luz."

Quando chegam à escola, os pequenos costumam se inquietar com a partida dos pais. Isso se dá, em grande parte, porque eles ainda não são capazes de visualizar quando irão reencontrar a família - a duração dessa separação, justamente. Essa questão também é trabalhada com a vivência da rotina escolar, em que a sequência de atividades permite antecipar o que farão antes de voltar para casa. Com isso, são capazes de mensurar o tempo, ainda que intuitivamente, e iniciam-se nos princípios de medição. Para Lino, um salto

transformador se dá com isso. "Se a ideia de sequência permite à criança se relacionar com o passado, a de duração possibilita lidar com o que ainda está por vir", argumenta ele.

"Quando os bebês nascem, eles são velhos. Já estão todos enrugados." Caio

Embora os sistemas convencionais de medida sejam ainda muito complexos, é importante que os pequenos tenham contato com eles. "Por volta dos 3 anos, as crianças já demonstram interesse e começam a fazer perguntas relativas ao relógio, aos dias da semana, aos meses", explica Clélia Cortez, formadora do Instituto Avisa Lá, em São Paulo.

Segundo ela, o professor de Educação Infantil pode apresentar às turmas esses portadores, como o calendário. "Uma forma de explorá-lo no dia a dia escolar é a consulta de quantos dias faltam até uma determinada data de interesse da turma, como uma festa e o aniversário de alguma das crianças", sugere a formadora. O objetivo com essa proposta não é que as crianças se pautem pelo tempo do relógio ou do calendário - algo impraticável nessa altura do desenvolvimento infantil, em que seu pensamento ainda não é lógico-dedutivo -, mas que elas comecem a refletir sobre as práticas de sua cultura relacionadas à forma de se organizar no tempo.

Enquanto ainda não domina os sistemas convencionais, a criança pequena cria alguns parâmetros próprios para se relacionar com a passagem do tempo. Um interesse comum entre os pequenos, por exemplo, é saber a ordem de nascimento de seu grupo de amigos ou primos. Como, no início, ela ainda não domina o sistema numérico, a idade ainda não é seu principal critério de medição. É o que constatamos na fala de Eric, 4 anos, ao responder se era mais velho do que um amigo: "Eu sou mais alto do que o Tato, então, sou mais velho".

"Qual brinquedo você mais gostava quando era criança?" Álvaro

"Minha bicicleta vermelha." Pai

"Vermelha? Mas na sua época não era tudo preto e branco?" Álvaro

A altura seria um indicador de alguém ter mais anos de vida, já que a correspondência entre idade e estatura costuma funcionar entre as crianças.

"Todos captamos a ação do tempo pela transformação de algo que continua existindo", diz Maria Luiza Leão, psicopedagoga e diretora do Tekoa - Centro de Estudos da Aprendizagem, no Rio de Janeiro . "Crescer, ser alto, é algo que demonstra uma transformação a partir do pequeno." Cabe ao adulto questionar esse parâmetro constituído pelas crianças, apontando casos em que ele não é válido - se a avó da criança tem 1,50 metro, e seu primo adolescente, 1,80 metro, talvez seja melhor usar outra maneira para definir quem é mais velho.

O uso dos parâmetros pessoais, por outro lado, faz parte do desenvolvimento da criança e demonstra que ela percebe a importância de se organizar com base em referências temporais. O que de início se pauta pelo princípio da comparação aos poucos caminha para a compreensão do funcionamento dos sistemas convencionais de medição. Uma criança pode pensar sobre os anos de seu avô (60, por exemplo) contrapondo-os aos 6 anos que ela tem: com a referência de sua própria idade, consegue se relacionar com a de seu avô. Mas como usar o mesmo parâmetro para comparar cifras tão distantes quanto o seu tempo de vida e a época em que viveram os dinossauros? Conforme ela volta o interesse para o mundo, torna-se mais importante trazer para suas representações referências temporais para todas as situações em que medidas de tempo sejam requisitadas, como as horas, os dias e os anos. "É como se ela iniciasse uma jornada que a afastasse de sua experiência para ter um olhar mais amplo", diz Maria Luiza.

* Os desenhos e os diálogos publicados nesta reportagem são de crianças de turmas de 4 e 5 anos da ESCOLA VIVA, em São Paulo, SP

[Quer saber mais?](#)

CONTATOS

[Clélia Cortez](#)

[Maria Luiza Leão](#)

[Valéria Milena Röhrich Ferreira](#)

BIBLIOGRAFIA

A Noção de Tempo na Criança, Jean Piaget, 324 págs., Ed. Record, tel. (11) 3286 0802, 44 reais

Ensaio Pedagógico: Como Construir uma Escola para Todos?, Lino de Macedo, 168 págs., Ed. Artmed, tel. 0800-703-3444, 38 reais

INTERNET

Leia o texto [Chrónos & Kairós: O Tempo nos Tempos da Escola](#), de Valéria Ferreira e Yvelise Arco-Verde

As histórias, sob a ótica das crianças

Os casos e as fabulações, em que relatos ganham elementos de ficção, são uma marca das narrativas infantis e fazem parte da evolução cognitiva

Thais Gurgel (novaescola@atleitor.com.br)



"É o King Kong, um homem que virou monstro. Numa parte, o King Kong achava que era comida e pôs na boca, mas era batom. Ele falou: 'Isso tem gosto de maracujá!' Na testa, parecia que ele era faixa laranja, tipo lutador de judô." Diogo, 5 anos. Reprodução/Agradecimento Escola Viva

Viagens supersônicas a planetas distantes. Lutas com gorilas. Bebês que sobem sozinhos no lustre. Cenas como essas só acontecem em filmes, livros e desenhos animados - ou na fala de uma criança pequena que conta sobre sua vida. Ficção e relato de experiências vividas são gêneros diferentes, mas, nos primeiros anos de vida, é comum que se combinem nas [narrativas infantis](#), como apontou a linguista Maria Cecília Perroni no livro *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. Segundo ela, no entanto, esse recurso não deve ser entendido como um problema de falta de clareza entre o real e o imaginado. Ao contrário: é preciso encará-lo como um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos pequenos. O que se testemunha nesse

tipo de construção é justamente o nascimento do discurso narrativo - uma das principais estruturas de expressão de qualquer pessoa e uma essencial troca comunicativa.

Mais sobre infância **SÉRIE ESPECIAL**

- **Desenvolvimento Infantil**

REPORTAGENS

- **O despertar da sexualidade**
- **O desenho e o desenvolvimento das crianças**
- **As crianças diante dos dilemas morais**
- **As crianças e suas representações de espaço**
- **Quando o aluno ajusta os ponteiros e descobre o tempo**
- **O pensamento infantil sobre os fenômenos naturais**

VÍDEOS

- **Sexualidade**
- **O desenho da criança**
- **A construção da moralidade**
- **A noção de espaço**
- **A noção de tempo**
- **A narrativa da criança**
- **Os fenômenos naturais**

Esse processo - que se estende até a idade adulta - começa antes mesmo de a criança conseguir falar. Nesse período, ela já é capaz de entender as histórias contadas pelos adultos e o contato com relatos cotidianos ou contos de fadas, por exemplo, faz com que, aos poucos, adquira um repertório de imagens, nomes e roteiros de ações que utilizará mais tarde. Também a compreensão dos usos e do funcionamento da linguagem tem início nessa fase, com o adulto como modelo da forma de se comunicar e como voz da cultura em que está inserida. Assim, quando conquista condições fisiológicas de falar e passa a descrever com palavras um encadeamento de ações que se desenrolam no tempo - uma possível definição de narrativa -, ela acessa todos esses diferentes repertórios acumulados desde os primeiros meses de vida.

Adquirir a fala, por sua vez, é um passo transformador em termos cognitivos, uma vez que é a linguagem que organiza o pensamento. "O pensar não se estrutura internamente, mas no momento da fala", explica Maria Virgínia Gastaldi, formadora de professores do Instituto Avisa Lá, de São Paulo. "A narrativa (primeira estrutura da oralidade com que a criança tem contato em seu cotidiano) é, portanto, o que modela e estimula a atividade mental." A oralidade é, dessa forma, um dos principais motores do desenvolvimento na primeira infância e aspecto-chave da creche e da pré-escola (*Veja o [vídeo](#) com histórias de crianças de 3 a 6 anos analisadas por Monique Deheinzelin*).

Ao construir narrativas, a criança brinca com a realidade e encontra um jeito próprio de lidar com ela

A postura do professor ou da família na interlocução com os pequenos, por sua vez, faz toda a diferença. "O ideal é que ele seja um verdadeiro co-construtor das narrativas, incentivando a [criança](#) a avançar nos recursos que utiliza em suas construções", diz Maria Virgínia. "As limitações linguísticas nessa fase são importantes e o adulto deve não só escutar o que ela diz mas também reconhecer sua intenção comunicativa e ajudá-la a expressar-se melhor." Assim, se na hora de recontar a história de um livro conhecido - sobre um personagem que tem medo de ir ao dentista, por exemplo -, a criança diz "o dentista lavou meu dente" (remetendo-se a uma experiência dela mesma, real ou imaginada), o professor pode perguntar se aquilo aconteceu com o personagem do livro também, como é o nome dele, o que ele sentiu quando estava no dentista, o que aconteceu depois etc. Essa co-construção é o chamado "jogo de contar" - situação básica de aprendizagem quando o assunto é oralidade e que envolve uma relação de cumplicidade entre a criança e seu interlocutor.

Em [rodas de conversa](#), é muito comum que os pequenos comecem contando sobre o passeio que fizeram ao zoológico com a família e terminem narrando como quase caíram na jaula do leão ou como o irmão se perdeu e não foi mais encontrado. Esses "causos" têm ligação com a presença do faz de conta no pensamento infantil e a maneira de apreender o mundo e elaborar os sentimentos, que é uma característica marcante nessa faixa etária. "A criança brinca com sua realidade, extravasando-a para experimentar outros papéis e

situações", diz Gilka Girardello, professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Segundo ela, ao fazer isso, os pequenos articulam imagens do repertório que conquistaram ao longo de sua vida para explorar futuros potenciais. A criação de papéis e situações de faz de conta nas brincadeiras ("Eu era herói, você, o monstro" e "Eu era a mãe, você, a filhinha") assume a forma de simbolização nas narrativas infantis ("Meu irmão mais velho começou a se afogar e meu pai pediu que eu o salvasse", dito por uma criança de 3 anos, por exemplo).

"Sabe, um dia o Alê se afogou e daí o meu pai ficou lá. Eu disse: "Pai, deixa que eu pulo na piscina. Eu quase que caí... Aí eu pulei lá e salvei o Alê. O Alê ainda era pequeno." Gabriel, 3 anos

"Quando eu fui lá na pedra, eu tava subindo. Eu tava sozinha e eu vi o peixe voando. Isso foi lá na praia. Daí caiu neve. Mas a gente pôs casaco e aí ficou quentinho. Apareceu uma cachorra que chama Pipoca, que mora em casa. Ela tava andando na areia. Eu pus uma roupinha nela porque ela tava com frio. Eu tava nadando sozinha. E eu fui lá no fundo sozinha. Eu tava com uma fita na cabeça, mas eu tava sem boia." Livia, 4 anos

Para o psicanalista e pesquisador da infância [Donald Winnicott](#) (1896-1971), as simbolizações se enquadram no que ele chamou de espaço potencial. "Trata-se de uma área de experiência em que os pequenos podem brincar com a realidade, em que dão um sentido pessoal aos elementos do ambiente e os elaboram à sua maneira para com eles poder lidar", explica Ana Paula Stahlschmidt, doutora em Educação e estudiosa da obra do pesquisador. Esse espaço potencial, segundo Winnicott, deve ser garantido pelo adulto para que o pequeno dê liberdade à sua criação - não apenas artística, mas como uma forma autêntica de encarar a vida.

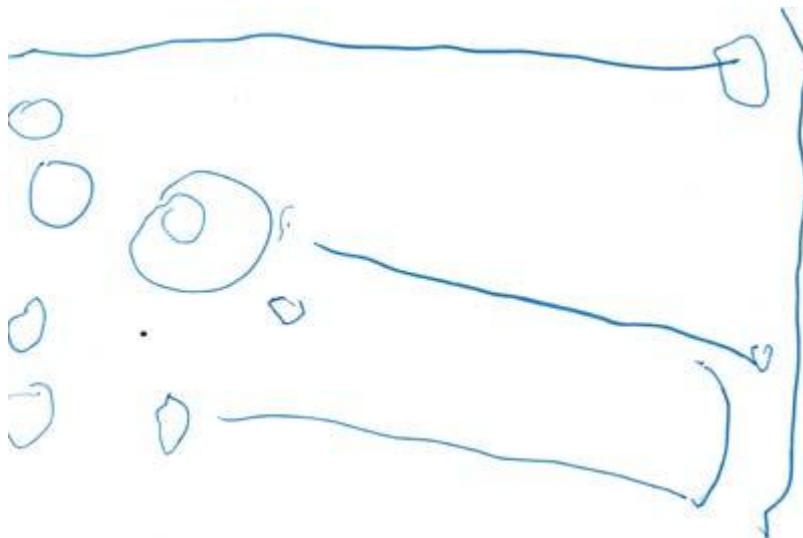
Se, por um lado, fica claro que a criança precisa brincar com os elementos de seu repertório - sem ser reprimida por não estar contando "a verdade" sobre o passeio ao zoológico -, por outro é preciso cuidar para que ela tenha matéria-prima para fazê-lo: um repertório de histórias diversificado. O contato com relatos de experiências nos grupos em que circula (na fala de adultos e

também de outras crianças) e com textos literários (lidos e contados) é fundamental para ela se familiarizar com os aspectos estruturais da narrativa, como marcadores de tempo e espaço e a contextualização de situações.

Situações vividas, imaginadas ou presentes em histórias ouvidas se misturam nas narrativas infantis

"Também o elemento da dramatização é incorporado pelos pequenos no contato com narrativas", diz Lélia Erbolato Melo, linguista da Universidade de São Paulo (USP). "Eles vão percebendo e incorporando os ingredientes que tornam as histórias interessantes, como a ação, os conflitos e o inesperado, e trazem isso para aquelas que contam." Além disso, o acesso a textos tem um papel importante no amadurecimento afetivo dos pequenos, garantindo que ampliem seu universo de experiências para além do que podem observar no seu cotidiano. "Ao ouvir histórias, a criança cria hipóteses sobre como se sentiria se estivesse frente aos mesmos dilemas e situações do personagem", diz Gilka. "Para os menores, é natural que essa vivência, tão forte, seja incorporada às narrativas que constroem na forma de casos."

Os fatos e a ficção são separados por uma fronteira flexível



"Aqui é a praia da minha avó e eu com uma prancha, quando vem a onda. Minha avó vai ter dois netos: meu irmão e meu primo. Ela também tinha um cachorro e um gatinho. Uma vez eu vi minha avó costurar uma roupa. Meu pai nunca foi na casa da minha avó." Eric, 4 anos.

Reprodução/Agradecimento Escola Viva

A distinção entre ficção e realidade ainda está em desenvolvimento nos anos da Educação Infantil - um aspecto que sempre deve ser considerado nas conversas com os pequenos. Isso se relaciona com uma das características mais vivas do pensamento da criança: o sincretismo, ou seja, a liberdade de associar elementos da realidade segundo critérios pessoais, pautados principalmente por afetividade, observação e imaginação.

É comum, quando se lê uma história como Chapeuzinho Vermelho, que uma criança interrompa para dizer que "a avó também mora perto de uma floresta" ou que ela "viu um cachorro na casa do vizinho" (no momento em que o lobo surge no texto, por exemplo). Quando assume o papel de narrador, essa flexibilidade de fronteiras entre experiência pessoal e situação imaginada se mostra tanto nos relatos reais como nas histórias ficcionais. "O mais comum e saudável é que a criança misture realidade e ficção para mais tarde separá-las", diz Maria Virgínia. Segundo a especialista, o adulto não deve questionar se o que ela conta é verdade ou invenção, mas embarcar na aventura e pedir mais detalhes. "Em muitos casos, ela vai rir ou dizer que o adulto já sabe que aquilo não é verdade." Em geral, a inquietação do professor vem do medo que isso se fixe como um padrão de comportamento - em outras palavras, que a mentira se torne uma constante na vida futura. "Os jogos de contar e a experiência com os usos sociais de comunicação são suficientes para a criança se ater cada vez mais aos fatos 'vividos' em seus relatos", afirma Maria Virgínia.

O único cuidado essencial ao professor é não tirar conclusões precipitadas sobre as narrativas. O aluno falar de uma briga violenta, por exemplo, não quer dizer que isso aconteça na casa dele. "Não é possível saber a quem as crianças se remetem com seus personagens", diz Ana Paula.

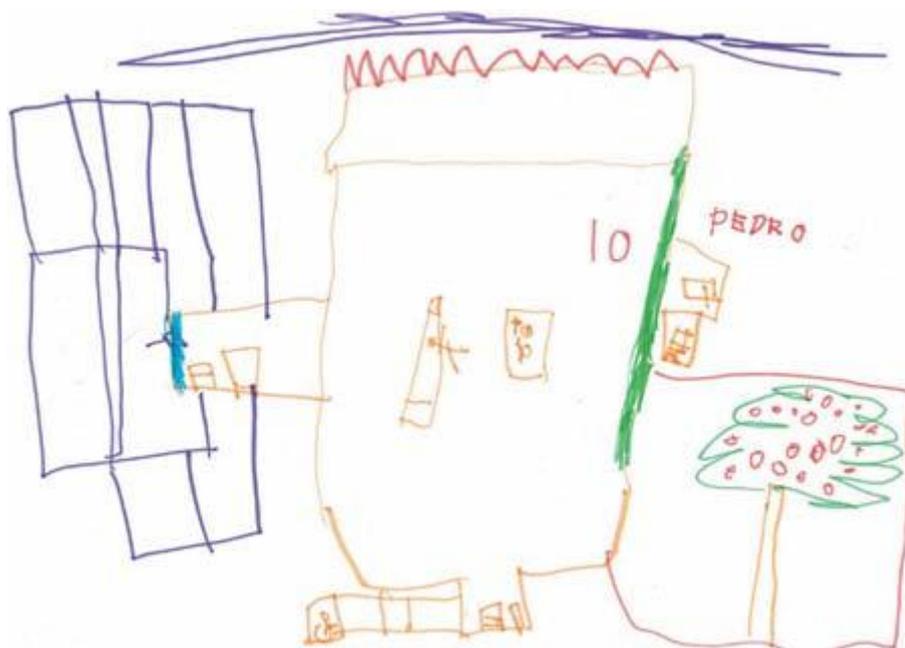
Quer saber mais?

CONTATOS

As crianças e suas representações de espaço

Ao explorar objetos e ambientes variados, a criança vai montando uma representação do espaço e aprende a se orientar por pontos de referência

Thais Gurgel (novaescola@atleitor.com.br)



"Eu moro num prédio, no andar dez. Aqui sou eu sentado no sofá da sala, assistindo Pokémon. Deste lado é o quarto do meu pai, com a cama de casal. Aqui embaixo é a cozinha e do lado o quartinho, com a minha irmã, que sempre está sentada no computador. Esse roxo é o corredor. Tem uma porta que sai da minha casa e vai dar nele." Pedro.*

Reprodução/Agradecimento Creche Central da Universidade de São Paulo (USP)

Mais sobre infância **SÉRIE ESPECIAL**

- [Desenvolvimento Infantil](#)

REPORTAGENS

- [O despertar da sexualidade](#)
- [O desenho e o desenvolvimento das crianças](#)
- [As crianças diante dos dilemas morais](#)
- [Quando o aluno ajusta os ponteiros e descobre o tempo](#)
- [As histórias, sob a ótica das crianças](#)
- [O pensamento infantil sobre os fenômenos naturais](#)

VÍDEOS

- [Sexualidade](#)
- [O desenho da criança](#)
- [A construção da moralidade](#)

- A noção de espaço
- A noção de tempo
- A narrativa da criança
- Os fenômenos naturais

Logo nos primeiros dias de vida, o bebê se inicia em uma jornada digna de um desbravador. Sem experiência, ele precisa distinguir e compreender as formas estáticas e em movimento que aparecem em seu campo de visão. Em outras palavras, para ele, o espaço ao redor ainda está por se constituir. "Lidar com o mundo, nessa fase, é reconhecer objetos e interagir com eles", explica Lino de Macedo, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). "O desafio é grande porque o espaço é algo contínuo, sem separações." As rupturas entre os objetos e as relações entre eles são construídas ao longo do desenvolvimento infantil e se estendem ao menos até a adolescência.

Essa criação pessoal do mundo ocorre em paralelo a outro processo importante: a construção da subjetividade, que se dá em grande parte pela exploração dos limites do próprio corpo. Uma elaboração colabora para o avanço da outra, tornando o entendimento sobre o entorno cada vez mais complexo e abrangente.

Um aspecto fundamental para esse desenvolvimento em duas frentes é a ideia de permanência do objeto. Trata-se da capacidade de criar uma imagem mental de algo, mesmo sem tê-lo diante dos olhos. Ao ser capaz de fazer isso, o bebê tem a primeira questão espacial - onde está o objeto que ele sabe existir, mas está ausente? Essa noção ganha um impulso quando ele começa a se deslocar com autonomia.

A criança cria coordenadas espaciais e relaciona os objetos conforme se desloca e explora o ambiente.

Assim que aprende a engatinhar, a criança não só pode pensar numa bolinha, por exemplo, mas se propõe a encontrá-la. Assim vem uma sequência: achar o brinquedo no ambiente em que ele está, entender onde ela própria se encontra e elaborar uma trajetória de deslocamento para chegar ao objetivo. Para isso, são necessárias referências para a orientação. Surge aí a exigência de estabelecer relações posicionais entre os objetos - se a bolinha rolou para trás

do sofá, como se deslocar para alcançá-la?

Pela ação, os bebês compreendem o entorno

De início, os pequenos brincam com o próprio corpo - as mãos e os pés - e as roupas, que vestem como se explorassem objetos distintos. Depois, passam a manipular tudo o que veem, observando o resultado de suas ações sobre essas coisas. Quem nunca presenciou a cena de um bebê sentado em um cadeirão jogando ao chão todos os objetos ao seu alcance? Com isso, ele observa as diferentes consequências de seu ato: há coisas que rolam, que ficam estáticas e que pulam. Até os 3 anos, é isso o que amplia a percepção sobre o entorno. Dos 4 aos 6, ela expande a experimentação para a representação do espaço em desenhos e brincadeiras, por exemplo. Isso se percebe nos traços de Pedro, 6 anos (*veja o primeiro desenho*). A imagem que produziu do apartamento em que mora demonstra que tem uma boa capacidade de relacionar os diferentes cômodos com base em coordenadas espaciais ou pontos de referência.

O mesmo princípio ocorre com a representação que os pequenos têm do próprio corpo. Nesse processo, eles desenvolvem ainda a percepção de que ele tem dois lados - o esquerdo e o direito. Esse conceito, da lateralidade, se desenvolve em geral por volta dos 7 anos (a idade pode variar) e permite que a criança diga se um objeto se localiza mais próximo à sua esquerda ou direita - embora nomear os dois campos seja difícil num primeiro momento (*como no diálogo abaixo*).

"Como você faz para ir do seu quarto para a cozinha, Laura?" Repórter

"É assim: eu tô no meu quarto, ando um passo reto e faço uma curva." Laura

"Mas para que lado é a curva?" Repórter

"Pra lá, assim (e indica a esquerda com a mão)." Laura

"Assim como?" Repórter

"Assim, para o lado dessa mão. Aí depois a gente vira assim (voltando o corpo para a direita) e entra na cozinha." Laura

"Essa possibilidade de referência para a localização dos objetos, que vem do próprio corpo, é a base da orientação espacial", explica Valéria Queiroz

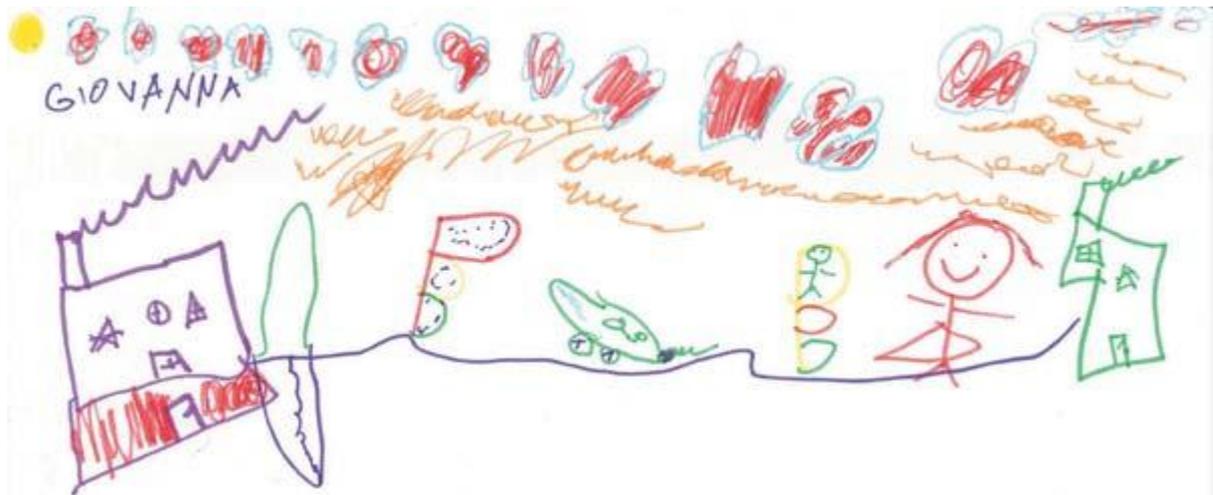
Furtado, especialista em psicomotricidade e professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). "O próximo passo é conseguir projetar essas referências para um objeto em relação a outro sem ter de se colocar fisicamente no lugar dele."

Esse desenvolvimento depende bastante da pluralidade de experiências e do espaço a que cada um tem acesso. "A ampliação do repertório de vivências faz com que se refine a percepção da posição do próprio corpo no espaço e projete a forma de se deslocar para atingir um objetivo", diz Valéria. "Há uma memória de movimentos a que recorrer." Isso permite não só se situar no espaço em que se encontra mas também imaginar novos ambientes com base na possibilidade de representá-los. A criança utiliza suas noções espaciais ao remontar cenas domésticas, enquanto brinca de casinha, por exemplo, e ao ouvir contos de fadas, quando cria em sua mente como seria o assustador castelo da bruxa.

Ao perceber que o corpo tem o lado esquerdo e o direito, os pequenos passam a usá-los como referência.

Numa época em que os pequenos têm cada vez menos chances de explorar ruas e quintais, o papel da escola se torna decisivo. "Há a tendência de evitar que eles se arrisquem do lado de fora, restringindo-os a ambientes em que não existem chances de acidentes e quedas - ou seja, espaços artificializados", diz Ana Paula Yazbek, diretora pedagógica do Espaço da Vila - Berçário e Recreação, em São Paulo. "Embora os cuidados com a segurança sejam muito importantes, a garotada precisa explorar diferentes texturas e níveis de piso, por exemplo, e enfrentar o que se configura como desafios espaciais - equilibrar-se, rolar no chão, subir em móveis com a supervisão de um adulto e manipular objetos variados."

Criar referências espaciais é uma grande conquista



"Eu sei o caminho da casa da minha avó para a minha, mas não sei o da minha casa para a dela, não." Giovanna. Reprodução/Agradecimento Creche Central da Universidade de São Paulo (USP)

Alguém que sabe se deslocar de um lugar a outro sabe voltar ao ponto inicial, certo? No caso dos pequenos, não de imediato. Esse conceito, chamado reversibilidade, é algo adquirido à medida que eles possam encontrar referências espaciais que os orientem. Enquanto ainda não têm essa capacidade de se localizar com base em coordenadas, o simples fato de voltar da cozinha para a sala de uma casa desconhecida pode ser uma missão difícil. Giovanna, 5 anos, por exemplo, diz conhecer o caminho da casa de sua avó até a sua, mas não o contrário (*veja o desenho acima*). Quando traça o trajeto, ela demonstra ainda não ter uma representação mental dele: registra-o como uma linha reta, sem referências espaciais que a oriente (os poucos detalhes que aparecem no itinerário são elementos que ela costuma ver, como um carro e semáforos, mas não servem como coordenadas). A noção de reversibilidade diz respeito ao desenvolvimento cognitivo da criança de forma geral: se ela vê a transformação de algo, saberá revertê-lo ao seu estado original.

Saber ir e voltar pelo mesmo caminho é uma função adquirida quando a criança já tem referências espaciais.

Multifacetada, a noção de espaço é, desse modo, um processo de amadurecimento que pode ser favorecido por professores e pais. "Isso é condição para pensar sobre a realidade em que se vive", diz Monique Deheinzelin, assessora da Escola Comunitária de Campinas, em Campinas, a 100 quilômetros de São Paulo. "O adulto não pode apressar essa aquisição,

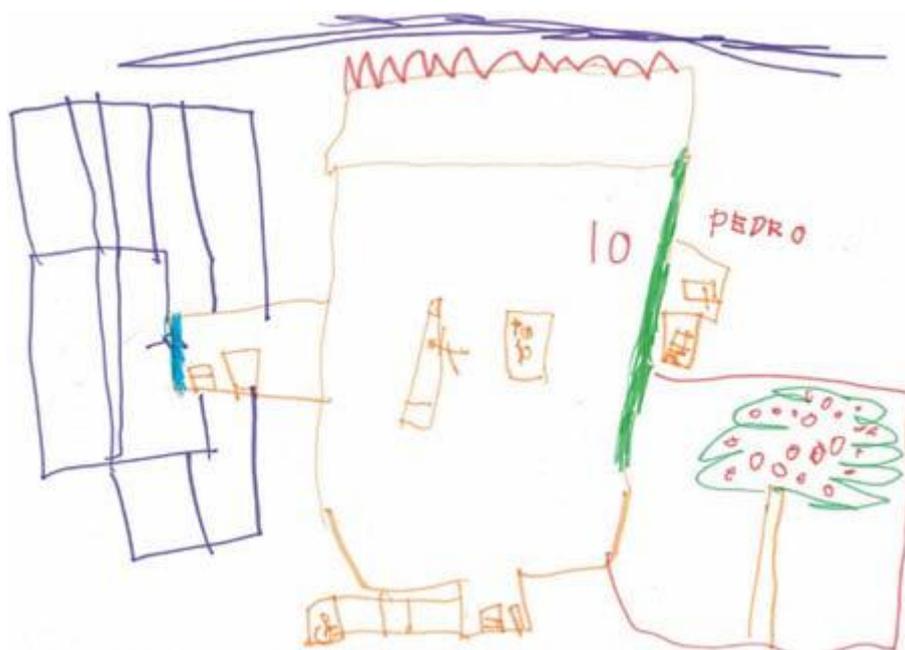
mas deve garantir que a criança tenha oportunidades de se colocar problemas em relação ao seu entorno."

* Os desenhos e os diálogos publicados nesta reportagem são de crianças de turmas de 5 e 6 anos da Central Creche da Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo, SP

As crianças e suas representações de espaço

Ao explorar objetos e ambientes variados, a criança vai montando uma representação do espaço e aprende a se orientar por pontos de referência

Thais Gurgel (novaescola@atleitor.com.br)



"Eu moro num prédio, no andar dez. Aqui sou eu sentado no sofá da sala, assistindo Pokémon. Deste lado é o quarto do meu pai, com a cama de casal. Aqui embaixo é a cozinha e do lado o quartinho, com a minha irmã, que sempre está sentada no computador. Esse roxo é o corredor. Tem uma porta que sai da minha casa e vai dar nele." Pedro.*

Reprodução/Agradecimento Creche Central da Universidade de São Paulo (USP)

Mais sobre infância
SÉRIE ESPECIAL

- **Desenvolvimento Infantil**

REPORTAGENS

- [O despertar da sexualidade](#)
- [O desenho e o desenvolvimento das crianças](#)
- [As crianças diante dos dilemas morais](#)
- [Quando o aluno ajusta os ponteiros e descobre o tempo](#)
- [As histórias, sob a ótica das crianças](#)
- [O pensamento infantil sobre os fenômenos naturais](#)

VÍDEOS

- [Sexualidade](#)
- [O desenho da criança](#)
- [A construção da moralidade](#)
- [A noção de espaço](#)
- [A noção de tempo](#)
- [A narrativa da criança](#)
- [Os fenômenos naturais](#)

Logo nos primeiros dias de vida, o bebê se inicia em uma jornada digna de um desbravador. Sem experiência, ele precisa distinguir e compreender as formas estáticas e em movimento que aparecem em seu campo de visão. Em outras palavras, para ele, o espaço ao redor ainda está por se constituir. "Lidar com o mundo, nessa fase, é reconhecer objetos e interagir com eles", explica Lino de Macedo, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). "O desafio é grande porque o espaço é algo contínuo, sem separações." As rupturas entre os objetos e as relações entre eles são construídas ao longo do desenvolvimento infantil e se estendem ao menos até a adolescência.

Essa criação pessoal do mundo ocorre em paralelo a outro processo importante: a construção da subjetividade, que se dá em grande parte pela exploração dos limites do próprio corpo. Uma elaboração colabora para o avanço da outra, tornando o entendimento sobre o entorno cada vez mais complexo e abrangente.

Um aspecto fundamental para esse desenvolvimento em duas frentes é a ideia de permanência do objeto. Trata-se da capacidade de criar uma imagem mental de algo, mesmo sem tê-lo diante dos olhos. Ao ser capaz de fazer isso, o bebê tem a primeira questão espacial - onde está o objeto que ele sabe

existir, mas está ausente? Essa noção ganha um impulso quando ele começa a se deslocar com autonomia.

A criança cria coordenadas espaciais e relaciona os objetos conforme se desloca e explora o ambiente.

Assim que aprende a engatinhar, a criança não só pode pensar numa bolinha, por exemplo, mas se propõe a encontrá-la. Assim vem uma sequência: achar o brinquedo no ambiente em que ele está, entender onde ela própria se encontra e elaborar uma trajetória de deslocamento para chegar ao objetivo. Para isso, são necessárias referências para a orientação. Surge aí a exigência de estabelecer relações posicionais entre os objetos - se a bolinha rolou para trás do sofá, como se deslocar para alcançá-la?

Pela ação, os bebês compreendem o entorno

De início, os pequenos brincam com o próprio corpo - as mãos e os pés - e as roupas, que vestem como se explorassem objetos distintos. Depois, passam a manipular tudo o que veem, observando o resultado de suas ações sobre essas coisas. Quem nunca presenciou a cena de um bebê sentado em um cadeirão jogando ao chão todos os objetos ao seu alcance? Com isso, ele observa as diferentes consequências de seu ato: há coisas que rolam, que ficam estáticas e que pulam. Até os 3 anos, é isso o que amplia a percepção sobre o entorno. Dos 4 aos 6, ela expande a experimentação para a representação do espaço em desenhos e brincadeiras, por exemplo. Isso se percebe nos traços de Pedro, 6 anos (*veja o primeiro desenho*). A imagem que produziu do apartamento em que mora demonstra que tem uma boa capacidade de relacionar os diferentes cômodos com base em coordenadas espaciais ou pontos de referência.

O mesmo princípio ocorre com a representação que os pequenos têm do próprio corpo. Nesse processo, eles desenvolvem ainda a percepção de que ele tem dois lados - o esquerdo e o direito. Esse conceito, da lateralidade, se desenvolve em geral por volta dos 7 anos (a idade pode variar) e permite que a criança diga se um objeto se localiza mais próximo à sua esquerda ou direita -

embora nomear os dois campos seja difícil num primeiro momento (*como no diálogo abaixo*).

"Como você faz para ir do seu quarto para a cozinha, Laura?" Repórter

"É assim: eu tô no meu quarto, ando um passo reto e faço uma curva." Laura

"Mas para que lado é a curva?" Repórter

"Pra lá, assim (e indica a esquerda com a mão)." Laura

"Assim como?" Repórter

"Assim, para o lado dessa mão. Aí depois a gente vira assim (voltando o corpo para a direita) e entra na cozinha." Laura

"Essa possibilidade de referência para a localização dos objetos, que vem do próprio corpo, é a base da orientação espacial", explica Valéria Queiroz Furtado, especialista em psicomotricidade e professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). "O próximo passo é conseguir projetar essas referências para um objeto em relação a outro sem ter de se colocar fisicamente no lugar dele."

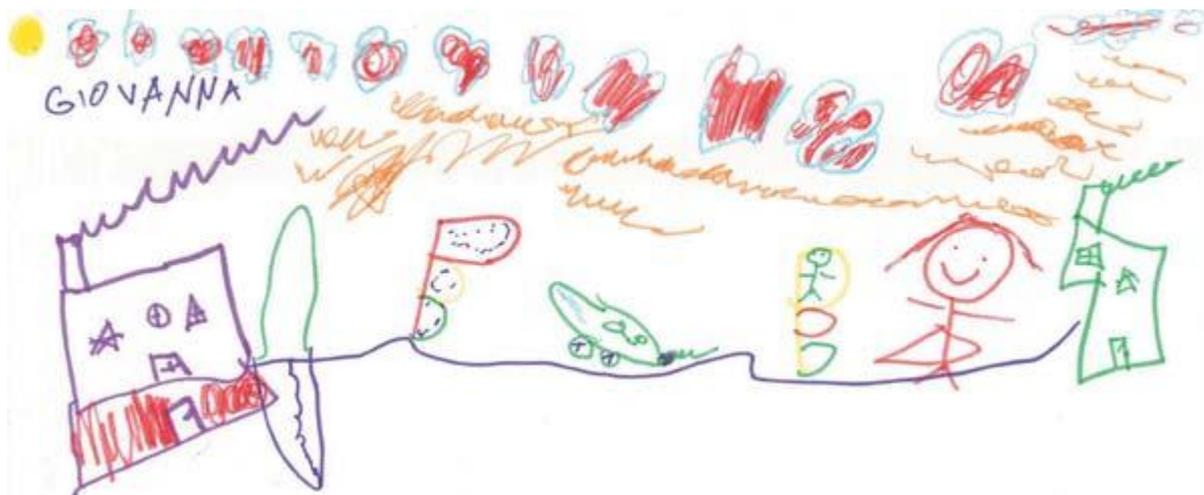
Esse desenvolvimento depende bastante da pluralidade de experiências e do espaço a que cada um tem acesso. "A ampliação do repertório de vivências faz com que se refine a percepção da posição do próprio corpo no espaço e projete a forma de se deslocar para atingir um objetivo", diz Valéria. "Há uma memória de movimentos a que recorrer." Isso permite não só se situar no espaço em que se encontra mas também imaginar novos ambientes com base na possibilidade de representá-los. A criança utiliza suas noções espaciais ao remontar cenas domésticas, enquanto brinca de casinha, por exemplo, e ao ouvir contos de fadas, quando cria em sua mente como seria o assustador castelo da bruxa.

Ao perceber que o corpo tem o lado esquerdo e o direito, os pequenos passam a usá-los como referência.

Numa época em que os pequenos têm cada vez menos chances de explorar ruas e quintais, o papel da escola se torna decisivo. "Há a tendência de evitar que eles se arrisquem do lado de fora, restringindo-os a ambientes em que não existem chances de acidentes e quedas - ou seja, espaços artificializados", diz Ana Paula Yazbek, diretora pedagógica do Espaço da Vila - Berçário e

Recreação, em São Paulo. "Embora os cuidados com a segurança sejam muito importantes, a garotada precisa explorar diferentes texturas e níveis de piso, por exemplo, e enfrentar o que se configura como desafios espaciais - equilibrar-se, rolar no chão, subir em móveis com a supervisão de um adulto e manipular objetos variados."

Criar referências espaciais é uma grande conquista



"Eu sei o caminho da casa da minha avó para a minha, mas não sei o da minha casa para a dela, não." Giovanna. Reprodução/Agradecimento Creche Central da Universidade de São Paulo (USP)

Alguém que sabe se deslocar de um lugar a outro sabe voltar ao ponto inicial, certo? No caso dos pequenos, não de imediato. Esse conceito, chamado reversibilidade, é algo adquirido à medida que eles possam encontrar referências espaciais que os orientem. Enquanto ainda não têm essa capacidade de se localizar com base em coordenadas, o simples fato de voltar da cozinha para a sala de uma casa desconhecida pode ser uma missão difícil. Giovanna, 5 anos, por exemplo, diz conhecer o caminho da casa de sua avó até a sua, mas não o contrário (*veja o desenho acima*). Quando traça o trajeto, ela demonstra ainda não ter uma representação mental dele: registra-o como uma linha reta, sem referências espaciais que a orientem (os poucos detalhes que aparecem no itinerário são elementos que ela costuma ver, como um carro e semáforos, mas não servem como coordenadas). A noção de reversibilidade diz respeito ao desenvolvimento cognitivo da criança de forma geral: se ela vê a transformação de algo, saberá revertê-lo ao seu estado original.

Saber ir e voltar pelo mesmo caminho é uma função adquirida quando a criança já tem referências espaciais.

Multifacetada, a noção de espaço é, desse modo, um processo de amadurecimento que pode ser favorecido por professores e pais. "Isso é condição para pensar sobre a realidade em que se vive", diz Monique Deheinzelin, assessora da Escola Comunitária de Campinas, em Campinas, a 100 quilômetros de São Paulo. "O adulto não pode apressar essa aquisição, mas deve garantir que a criança tenha oportunidades de se colocar problemas em relação ao seu entorno."

* Os desenhos e os diálogos publicados nesta reportagem são de crianças de turmas de 5 e 6 anos da Central Creche da Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo, SP

[Quer saber mais?](#)

CONTATOS

[Ana Paula Yazbek](#)

[Lino de Macedo](#)

[Monique Deheinzelin](#)

[Valéria Queiroz Furtado](#)

BIBLIOGRAFIA

Representação do Espaço na Criança, Jean Piaget, 512 págs., Ed. Artes Médicas, tel. 0800-559-033 (edição esgotada)

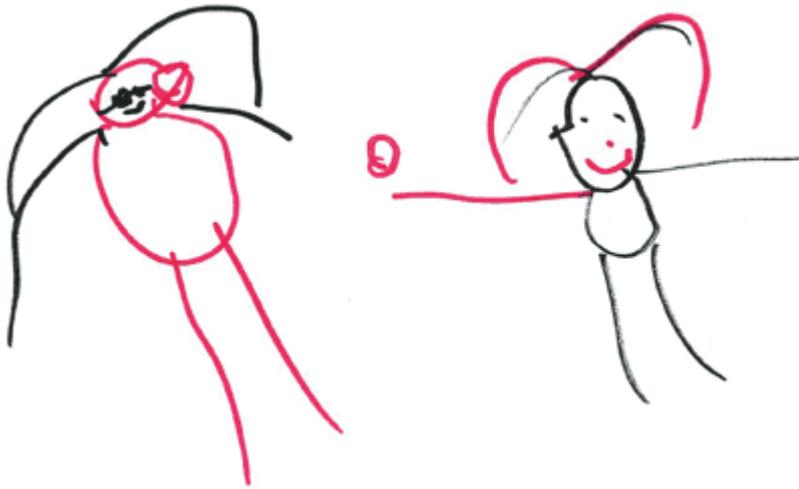
Construção do Real na Criança, Jean Piaget, 392 págs., Ed. Ática, tel. (11) 3990-1775, 37 reais

Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem, Vitor da Fonseca, 582 págs., Ed. Artmed, tel. 0800-703-3444, 98 reais

As crianças diante dos dilemas morais

Distinguir entre certo e errado e agir segundo princípios éticos depende do desenvolvimento da cognição e da afetividade de crianças e jovens

Thais Gurgel (novaescola@atleitor.com.br)



"Eu sempre fico de castigo porque faço besteira, coisa errada. Uma vez eu joguei um elástico (de cabelo) na bochecha da minha irmã. Eu também falo palavrão, falo cocô." Sofia, 5 anos

"E por que não pode fazer isso?" Repórter

"Porque todo mundo ganha castigo. Essa é a história do castigo." Sofia

Reprodução/Agradecimento Creche Central da Universidade de São Paulo (USP)

Mais sobre infância **SÉRIE ESPECIAL**

- [Desenvolvimento Infantil](#)

REPORTAGENS

- [O despertar da sexualidade](#)
- [O desenho e o desenvolvimento das crianças](#)
- [As crianças e suas representações de espaço](#)
- [Quando o aluno ajusta os ponteiros e descobre o tempo](#)
- [As histórias, sob a ótica das crianças](#)
- [O pensamento infantil sobre os fenômenos naturais](#)

VÍDEOS

- [Sexualidade](#)
- [O desenho da criança](#)
- [A construção da moralidade](#)
- [A noção de espaço](#)
- [A noção de tempo](#)
- [A narrativa da criança](#)

- **Os fenômenos naturais**

Não há pais ou professores que não abram um sorriso de satisfação ao receber um elogio sobre a boa educação dos filhos ou dos alunos. A sensação de dever cumprido despertada nessas ocasiões é fácil de entender. Afinal, pelo senso comum, são eles os grandes responsáveis por garantir que crianças e adolescentes tenham uma vida social saudável e colaborem para a harmonia dos grupos dos quais fazem parte. De fato, pais e mestres são figuras centrais no desenvolvimento moral, ou seja, no julgamento que a criança tem sobre o que é certo ou errado. Mas, na prática, o verdadeiro protagonista desse amadurecimento é ela própria, que constrói desde cedo um conjunto de valores pessoais. E, mais importante ainda: é ela quem também toma decisões frente aos dilemas morais que encontra no dia a dia.

Nesse processo, o senso de justiça é um dos principais aspectos a serem desenvolvidos. Ele foi tema de estudo do suíço Jean Piaget (1896-1980), que, com base em pesquisa sobre a forma como os pequenos lidam com as regras em situações de jogos e dilemas morais, constatou que a construção do sentido de justo e injusto tem ligação com o desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, as crianças passam por diferentes tipos de compreensão em relação às regras. Conforme amadurecem, obtêm cada vez mais condições de se relacionar com elas de maneira crítica. Assim, constituem uma moral dita autônoma, pela qual passam a considerar a intencionalidade dos atos.

Nos primeiros anos de vida, os pequenos vivem um período de iniciação às regras e precisam da intervenção constante de um adulto que os oriente sobre o que é aceitável – não morder o irmão e não bater nele, pedir um biscoito ao dono do pacote em vez de tomá-lo etc. "As regras existem para regular a relação entre as pessoas", diz Nelson Pedro-Silva, professor de Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de Assis. "Todos nós abrimos mão de alguns desejos em vista de viver em sociedade, fato que a criança deve enfrentar desde cedo para que possa compreendê-lo."

"Aqui na creche tem uma regra: não subir no poste da quadra." Mileva, 5 anos
"E por que não pode subir?" Repórter

"Porque a gente pode cair e quebrar a cabeça." Mileva

"E mesmo assim vocês fizeram isso?" Repórter

"É porque a gente pensava que não tinha regra." Mileva

Conhecendo regras, os pequenos adquirem um primeiro repertório para atuar em grupo, mas não refletem sobre elas. Eles as cumprem porque respeitam uma autoridade (pais, professores, o porteiro do prédio, o primo mais velho) e não necessariamente porque concordam com elas. Se, por exemplo, uma criança da Educação Infantil souber que é proibido jogar objetos nos outros ou subir nos postes da quadra da escola (*veja os diálogos da primeira imagem e do quadro acima*), ela provavelmente não fará isso por temer uma reprimenda e não porque pensou sobre esses atos e suas consequências. Trata-se, assim, de uma moral dita heterônoma. "É fundamental, porém, que ela seja orientada a agir de maneira cooperativa em relação ao outro, mesmo quando ainda não consegue se conscientizar da importância disso", pondera Pedro-Silva.

Como ainda não tem condições de analisar regras, a criança se relaciona com elas pelo respeito à autoridade.

Dessa forma, por exemplo, num conflito em que um menino não deixa o outro participar de um jogo, porque este bate nos colegas e estraga a partida quando está perdendo, é importante que o professor faça uma mediação. Ele pode promover a escuta do garoto que foi excluído da brincadeira e do que teve seu jogo arruinado. Assim, pode-se chegar a um acordo para que ambos cooperem e possam jogar juntos – a forma de pensar deles é, com isso, desafiada.

O mesmo vale para os adolescentes. Em conversas orientadas, eles podem conhecer a perspectiva do outro e, assim, avançar na construção dos valores morais e da autonomia. É fundamental aproveitar situações que geram desequilíbrios na forma de pensar das turmas.

A moral também está ligada aos sentimentos e às emoções

Segundo Piaget, o desenvolvimento moral e, mais ainda, as ações relacionadas a ele dependem de uma espécie de "energia motora" para que ocorram: a afetividade. Esse aspecto ganhou cada vez mais espaço nas

pesquisas e, hoje, o desenvolvimento de questões ligadas a sentimentos e emoções ocupa o primeiro plano nos estudos sobre a moralidade. Esse novo olhar teve início com as pesquisas da americana Carol Gilligan, que chamou a atenção para uma forma de desenvolvimento da moralidade definida como ética do cuidado, a qual se centra na capacidade de pensar na saúde das relações entre as pessoas. Com isso, distinguir o justo do injusto passou a ser visto como apenas um dos muitos aspectos do desenvolvimento moral da criança e do adolescente. A nova perspectiva ampliou as pesquisas para o desenvolvimento psíquico de outras virtudes, como a generosidade, a compaixão e a lealdade.

"Quando eu vejo alguém fazendo uma coisa que não pode, eu não conto. Eu guardo aqui na minha caixinha de histórias (apontando para a cabeça)." Caio, 5 anos

"E por que você prefere não contar?" Repórter

"Porque é muito feio falar. A pessoa leva bronca." Caio

"Mas o certo não é obedecer à regra?" Repórter

"Você iria achar legal levar uma bronca se fosse com você?" Caio

Distintas dos aspectos cognitivos, essas virtudes podem ser a chave para entender por que mesmo um garoto pequeno, como Caio, 5 anos, que demonstra ainda não se guiar por uma moral autônoma, assume a postura de não delatar os amigos quando eles infringem uma regra (*leia o diálogo acima*). "O desenvolvimento moral é um sistema dinâmico, um processo não só cognitivo, como afetivo, social e cultural", diz Ulisses Araújo, docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP), campus Leste. "Por mais críticos e conscientes que jovens e adultos sejam em relação à moralidade, ninguém escapa de oscilar entre a moral heterônoma e autônoma em seus atos."

A afetividade tem relação direta com a construção de valores e com a forma de agir frente a dilemas morais.



"No futuro eu quero ser desembargador. Gostaria de mudar as leis. A gente vê um monte de injustiças. Por exemplo, quando tem um arrastão e os ladrões não são pegos, enquanto uma pessoa que rouba um pão, porque tem fome, acaba ficando muito tempo na cadeia." Lucas, 12 anos

Reprodução/Agradecimento Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP)

De fato, distinguir o certo do errado não implica necessariamente em agir conforme seu juízo. Afinal, não há criança nem adulto que paute todos os seus atos por convicções morais (*veja abaixo a justificativa de Guilherme, 16 anos, para uma possível mentira*). Como entender então essa discrepância entre pensar e agir? "Não basta saber discernir e compreender as razões implicadas em determinada ética ou moral", pondera a psicóloga Vanessa Lima, docente da Universidade Federal de Rondônia (Unir). "Para ter ações morais, é preciso ser movido por uma vontade e um desejo morais que guiem aquela conduta." Outro aspecto que influencia uma ação moral, segundo Vanessa, é a representação que a criança ou o jovem têm de si próprio. "Se um adolescente, por exemplo, considera central a questão da honestidade em sua personalidade, ele provavelmente se guiará mais por esse valor do que por outros tidos como periféricos na visão que tem de si mesmo", explica (*confira acima o desenho e a fala de Lucas, 12 anos*).

"Se é uma coisa que eu quero muito fazer e que eu julgo não ser algo errado, não vejo tanto problema em mentir (para pais ou professores). É uma reação a uma regra imposta e com a qual eu não concordo." Guilherme, 16 anos

Todos esses aspectos apontam para um longo processo de construção da moralidade, que começa na infância, se intensifica na adolescência e continua pela vida toda. Dessa forma, deve ser deixada de lado a ideia de que uma criança ou um jovem têm boa ou má índole. "O ser humano é complexo, e reduzi-lo ao inatismo é desconsiderar suas potencialidades", diz Vanessa. "Se fosse assim, teríamos apenas que fazer julgamentos precoces dos indivíduos que têm potencial para dar certo e errado." Crianças e jovens sempre poderão se aproximar dos princípios éticos. Basta que tenham suas convicções suficientemente postas em xeque.

Para construir a moral autônoma, o adolescente precisa de situações que desafiem seu modo de pensar.

* Os desenhos e os diálogos publicados nesta reportagem são de crianças da 5ª série do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio da Escola de Aplicação e de turmas de 5 e 6 anos da Creche Central da Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo, SP

Consultoria de Maria Thereza Costa Coelho de Souza, professora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP)

[Quer saber mais?](#)

CONTATOS

[Nelson Pedro-Silva](#)

[Ulisses Araújo](#)

[Vanessa Lima](#)

BIBLIOGRAFIA

Educação e Valores: Pontos e Contrapontos, Valéria Amorim Arantes, Ulisses Araújo e Joseph Puig, 168 págs., Ed. Summus, tel. (11) 3872-3322, 38 reais

Ética e Moral na Educação, Roque A. Neto e Margarete M. Rosito, 132 págs.,

Ed. Wak, tel. (21) 3208-6095, 19 reais

O Juízo Moral na Criança, Jean Piaget, 304 págs., Ed. Summus, tel. (11) 3872-3322, 60 reais

Moral e Ética - Dimensões Intelectuais e Afetivas, Yves de La Taille, 192 págs., Ed. Artmed, tel. 0800-703-3444, 36 reais

O desenho e o desenvolvimento das crianças

Os rabiscos ganham complexidade conforme os pequenos crescem e, ao mesmo tempo, impulsionam seu desenvolvimento cognitivo e expressivo

Thais Gurgel (novaescola@atleitor.com.br)



"Sabia que eu sei desenhar um cavalo? Ele está fazendo cocô."

"Vou desenhar aqui, que tem espaço vazio."

"O cavalo ficou escondido debaixo disso tudo!" Joana, 3 anos

Reprodução/Agradecimento Creche Central da Universidade de São Paulo (USP)

Mais sobre infância
SÉRIE ESPECIAL

- **Desenvolvimento Infantil**

REPORTAGENS

- [O despertar da sexualidade](#)
- [As crianças diante dos dilemas morais](#)
- [As crianças e suas representações de espaço](#)
- [Quando o aluno ajusta os ponteiros e descobre o tempo](#)
- [As histórias, sob a ótica das crianças](#)
- [O pensamento infantil sobre os fenômenos naturais](#)

VÍDEOS

- [Sexualidade](#)
- [O desenho da criança](#)
- [A construção da moralidade](#)
- [A noção de espaço](#)
- [A noção de tempo](#)
- [A narrativa da criança](#)
- [Os fenômenos naturais](#)

No início, o que se vê é um emaranhado de linhas, traços leves, pontos e círculos, que, muitas vezes, se sobrepõem em várias demãos. Poucos anos depois, já se verifica uma cena complexa, com edifícios e figuras humanas detalhados. O desenho acompanha o desenvolvimento dos pequenos como uma espécie de radiografia. Nele, vê-se como se relacionam com a realidade e com os elementos de sua cultura e como traduzem essa percepção graficamente.

Toda criança desenha. Pode ser com lápis e papel ou com caco de tijolo na parede. Agir com um riscador sobre um suporte é algo que ela aprende por imitação - ao ver os adultos escrevendo ou os irmãos desenhando, por exemplo. "Com a exploração de movimentos em papéis variados, ela adquire coordenação para desenhar", explica Mirian Celeste Martins, especialista no ensino de arte e professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie. A primeira relação da meninada com o desenho se dá, de fato, pelo movimento: o prazer de produzir um traço sobre o papel faz agir.

Os rabiscos realizados pelos menores, denominados garatujas, tiveram o sentido ampliado sob o olhar da pesquisadora norte-americana Rhoda Kellogg, que observou regularidades nessas produções abstratas (*veja no topo da página o desenho de Joana, 3 anos, e sua explicação*). Observando cerca de 300 mil produções, ela analisou principalmente a forma dos traçados (rabiscos básicos) e a maneira de ocupar o espaço do papel (modelos de implantação)

até a entrada da criança no desenho figurativo, o que ocorre por volta dos 4 anos.

No período de produção de garatujas, ocorre uma importante exploração de suportes e instrumentos. A criança experimenta, por exemplo, desenhar nas paredes ou no chão e se interessa pelo efeito de diferentes materiais e formas de manipulá-los, como pressionar o marcador com força e fazer pontinhos. Essa atitude de experimentação tem valor indiscutível na opinião de Rhoda: "Para ela 'ver é crer' e o desenho se desenvolve com base nas observações que a criança realiza sobre sua própria ação gráfica", ressaltava Rosa Iavelberg, especialista em desenho e docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), no livro *O Desenho Cultivado da Criança: Práticas e Formação de Educadores*. Esse aprendizado durante a ação é frisado pela artista plástica e estudiosa Edith Derdyk: "O desenho se torna mais expressivo quando existe uma conjugação afinada entre mão, gesto e instrumento, de maneira que, ao desenhar, o pensamento se faz".

De início, a criança desenha pelo prazer de riscar sobre o papel e pesquisa formas de ocupar a folha.

Com o tempo, a criança busca registrar as coisas do mundo

Uma das principais funções do desenho no desenvolvimento infantil é a possibilidade que oferece de representação da realidade. Trazer os objetos vistos no mundo para o papel é uma forma de lidar com os elementos do dia a dia. "Quando a criança veste uma roupa da mãe, admite-se que ela esteja procurando entender o papel da mulher", explica Maria Lúcia Batezat, especialista em Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc). "No desenho, ocorre a mesma coisa. A diferença é que ela não usa o corpo, mas a visualidade e a motricidade." Esse processo caracteriza o desenhar como um jogo simbólico (*veja abaixo o comentário de Yolanda, 5 anos, sobre seu desenho*).



"Esse aqui não é um coelho. Não me diga que é um coelho porque é um boi bebê. Eu estou fazendo uma galinha que foi botar ovo no mato. Quer dizer, uma menina que foi pegar plantas no mato para dar ao marido." Yolanda, 5 anos

Muitos autores se debruçaram sobre as produções gráficas infantis, analisando e organizando-as em fases ou momentos conceituais. Embora trabalhem com concepções diferentes e tenham chegado a classificações diversas, é possível estabelecer pontos em comum entre as evolutivas que estabelecem.

Pesquisadores como Georges-Henri Luquet (1876-1965), Viktor Lowenfeld (1903-1960) e Florence de Mèridieu oferecem elementos para a compreensão dos desenhos figurativos das crianças, destacando algumas regularidades nas representações dos objetos.

Desenhar é uma forma de a criança lidar com a realidade que a cerca, representando situações que lhe interessam.

Mais cedo ou mais tarde, todos os pequenos se interessam em registrar no papel algo que seja reconhecido pelos outros. No começo, é comum observar o que se convencionou chamar de boneco girino, uma primeira figura humana constituída por um círculo de onde sai um traço representando o tronco, dois riscos para os braços e outros dois para as pernas. Depois, essa figura incorpora cada vez mais detalhes, conforme a criança refine seu esquema corporal e ganhe repertório imagético ao ver desenhos de sua cultura e dos próprios colegas.

Uma das primeiras pesquisas dos pequenos, assim que entram na figuração, é a relação topológica entre os objetos, como a proximidade e a distância entre eles, a continuidade e a descontinuidade e assim por diante. Em seguida, eles se interessam em registrar tudo o que sabem sobre o modelo ao qual se referem no desenho, e é possível verificar o uso de recursos como a transparência (o bebê visível dentro da barriga mãe, por exemplo) e o rebatimento (a figura vista, ao mesmo tempo, por mais de um ponto de vista). Assim, a criança se aproxima das noções iniciais de perspectiva e escala, estruturando o desenho em uma cena, sem misturar na mesma produção elementos de diferentes contextos (*veja abaixo a produção de Anita, 5 anos, que detém essas características*).



"Vou desenhar a minha casa. Aqui é o portão e tem uma janela aqui." Anita, 5 anos

"Dá para ver a sua mãe dentro de casa?" Repórter

"Não, porque a porta parece um espelho. Só daria se a janela estivesse aberta." Anita

O desenho é espontâneo ou é fruto da cultura?

Entre os principais estudiosos, há uma cisânia. Há os que defendem que o desenho é espontâneo e o contato com a cultura visual empobrece as produções, até que a criança se convence de que não sabe desenhar e para de fazê-lo. E há aqueles que depositam justamente no seu repertório visual o desenvolvimento do desenho. Nas discussões atuais, domina a segunda

posição. "A única coisa que sabemos ser universal no desenho infantil é a garatuja. Todo o resto depende do contexto cultural", diz Rosa lavelberg.

Detalhes da figura humana, noções de perspectiva e realismo visual são elementos da evolução do desenho.

Essa perspectiva não admite o empobrecimento do desenho infantil, mas entende que a criança reconhece a forma de representar graficamente sua cultura e deseja aprendê-la. Assim, cai por terra o mito de que ela se afasta dessa prática quando se alfabetiza. "O desenho é uma forma de linguagem que tem seus próprios códigos", diz Mirian Celeste Martins. "Para se aproximar do que ele expressa, é preciso fazer uma escuta atenta enquanto ele é produzido." Para Mirian, a relação entre a aquisição da escrita e a diminuição do desenho ocorre porque a escola dá pouco espaço a este quando a criança se alfabetiza - algo a ser repensado em defesa de nossos desenhistas.

* Os desenhos e os diálogos publicados nesta reportagem são de crianças de 3 a 5 anos da Creche Central da Universidade de São Paulo (USP)

[Quer saber mais?](#)

CONTATOS

[Edith Derdyk](#)

[Maria Lúcia Batezat](#)

[Mirian Celeste Martins](#)

[Rosa lavelberg](#)

BIBLIOGRAFIA

O Desenho Cultivado da Criança: Práticas e Formação de Educadores,

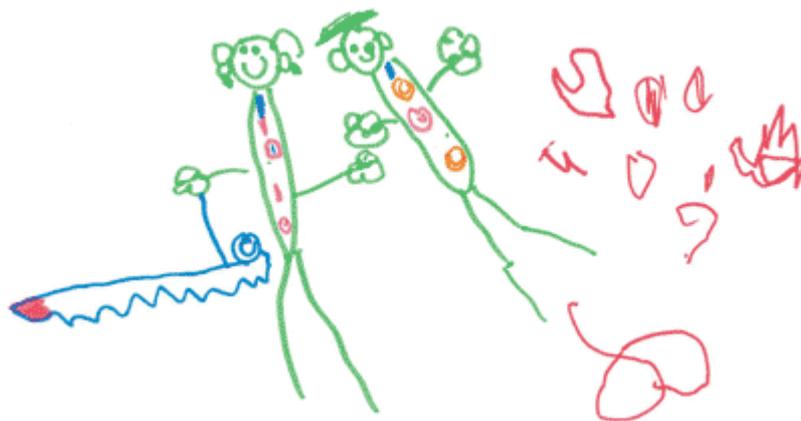
Rosa lavelberg, 112 págs., Ed. Zouk, tel. (51) 3024-7554, 23 reais

Tratado de Psicologia Experimental, vol. 8, Paul Fraise e Jean Piaget, 313 págs., Ed. Forense, tel. (11) 4062-5152 (edição esgotada)

O despertar da sexualidade

Desde o nascimento, a criança explora o prazer, os contatos afetivos e as relações de gênero. Saiba como responder às dúvidas infantis sobre o tema

Thais Gurgel (novaescola@atleitor.com.br)



"A gente tá de mãos dadas, passeando com o cachorro. Eu e o Luís." Ana Beatriz, 4 anos

Mais sobre infância **SÉRIE ESPECIAL**

- [Desenvolvimento Infantil](#)

REPORTAGENS

- [O desenho e o desenvolvimento das crianças](#)
- [As crianças diante dos dilemas morais](#)
- [As crianças e suas representações de espaço](#)
- [Quando o aluno ajusta os ponteiros e descobre o tempo](#)
- [As histórias, sob a ótica das crianças](#)
- [O pensamento infantil sobre os fenômenos naturais](#)

VÍDEOS

- [Sexualidade](#)
- [O desenho da criança](#)
- [A construção da moralidade](#)
- [A noção de espaço](#)
- [A noção de tempo](#)
- [A narrativa da criança](#)
- [Os fenômenos naturais](#)

Apreciar a textura de um sorvete, relaxar numa massagem, desfrutar o beijo da pessoa amada: tudo o que se relaciona ao prazer com o corpo está ligado à sexualidade. Embora pelo senso comum ela se confunda com o erotismo, a genitalidade e as relações sexuais, o fato é que esse campo do

desenvolvimento humano pode ser entendido num sentido mais amplo e deve incluir a conscientização sobre o próprio corpo e a forma de se relacionar amorosamente.

Ainda que esse processo se estenda pelo resto da vida, ele se inicia na infância, desde o nascimento. "As crianças sentem prazer em explorar o corpo, em serem tocadas, acariciadas. Elas experimentam a si próprias e ao entorno, vivenciam limites e possibilidades", diz Cláudia Ribeiro, professora da Universidade Federal de Lavras (Ufla), em Minas Gerais.

De modo geral, é possível falar em três "frentes de descobrimento", que ocorrem paralelamente: a da dinâmica das relações afetivas, a do prazer com o corpo e a da identificação com o gênero. Tudo se inicia com a primeira percepção de prazer: o ato de mamar, uma ação que dá alívio ao desconforto da fome e que intensifica o vínculo afetivo, baseado na sensação de cuidado e acolhimento. "A ligação entre mãe e bebê é um embrião relacional que, mais adiante, será desafiado com a percepção de que a figura materna desvia sua atenção para outras pessoas, como o pai ou um irmão", explica Ada Morgenstern, psicanalista e professora do Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo.

Ao constatar que não é o centro das atenções, a criança sente certo abalo em seu "reinado", mas também percebe que a sensação boa de se relacionar pode ser estendida para além da figura da mãe. Inicialmente, ela se volta para outros membros do contexto familiar e, em seguida, depois do primeiro ano de vida, para fora dele. "Essas relações dão uma referência à criança sobre sua própria identidade. Interagindo com amigos, ela percebe a si mesma", diz Maria Helena Vilela, educadora sexual e diretora do Instituto Kaplan, em São Paulo.

Para compreender as relações entre casais, os pequenos criam representações com faz de conta e imitação.

O prazer do vínculo afetivo e das interações sociais se dá em paralelo com a percepção das relações amorosas entre casais. Para compreender essa realidade do mundo, a criança se utiliza de recursos próprios da fase que vive: o faz de conta e a imitação. Falas como a de Ana Beatriz (*primeira imagem*),

que representa no desenho um passeio de mãos dadas com um colega - ou seja, uma situação típica de namoro -, demonstram o interesse sobre os relacionamentos.

Experiências e perguntas nas investigações sobre o prazer

A descoberta de que o corpo é uma importante fonte de prazer costuma vir acompanhada de perguntas sobre a sexualidade. É comum, por exemplo, uma criança pequena perguntar a uma visita se ela tem "pinto" ou "perereca" - causando certo constrangimento aos adultos. A questão explícita que ela começa a identificar as diferenças entre o corpo do homem e o da mulher e toma consciência das características do próprio físico. Nesse contexto, além da investigação visual, experimenta as sensações causadas pelo toque em diferentes partes do corpo (e no de outras crianças), sejam elas do mesmo sexo ou do sexo oposto. "Também fazem parte dessa vivência beijos e abraços entremeados por risos e cócegas", completa Cláudia.



"O neném primeiro fica na barriga. Depois, sai pela perereca."

Maria Luísa, 5 anos

Um dos pioneiros a estudar a exploração do prazer corporal foi o neurologista austríaco Sigmund Freud (1856-1939), criador da psicanálise, que chocou a sociedade de sua época ao falar da sexualidade infantil - rompendo com a imagem da criança inocente, assexuada. Ele mapeou o desenvolvimento nesse

campo em diferentes fases, cada uma valorizando o prazer em uma região do corpo. A primeira delas é a fase oral, que se estende até os 2 anos e em que os pequenos concentram na boca a maior parte das sensações de prazer - mamar no seio ou na mamadeira, chupar chupeta etc. Em seguida, passa-se à fase anal (em torno dos 3 e 4 anos), quando a criança ganha controle sobre os esfíncteres e passa pelo processo de largar as fraldas. Nesse momento, sente-se bem em eliminar ou reter urina e fezes, fazendo do ânus uma região de prazer.

Depois os pequenos descobrem o prazer genital e investem nessa exploração do próprio órgão sexual. Esse período ocorre entre os 3 e os 5 anos e, depois dele, instaura-se um período de latência, em que as questões da sexualidade ficam secundárias nas inquietações infantis (até a puberdade). Embora não tenha sido superada, essa divisão em etapas é hoje relativizada pelos especialistas. "A separação por fases tem a intenção de facilitar a compreensão sobre o amadurecimento da sexualidade e não pode ser entendida como algo estanque, que ocorre linearmente", explica Ada.

As dúvidas sobre a concepção são frequentes e devem ser respondidas com precisão.

É também durante a Educação Infantil que os pequenos começam a se colocar questões sobre a origem dos bebês. Os caminhos para resolver esse "mistério" costumam ser perguntar a um adulto ou elaborar teorias próprias com as informações que coletam das mais variadas fontes - conversas, filmes e livros, por exemplo. A fala de Luís Antônio, que parece se contentar com a ideia de que os bebês vêm do hospital, é um exemplo disso (*veja o diálogo abaixo*).

"A minha mãe tá perguntando para o meu pai se ela pode me dar um irmãozinho. Se ele deixar, vai nascer." Luís Antônio, 4 anos

"E de onde ele vai vir?" repórter

"Do (hospital) Samaritano." Luís Antônio

"Nessa hora, o importante é responder exatamente o que a criança está perguntando, sem antecipar dúvidas", diz Marcos Ribeiro, sexólogo e coordenador geral da ONG Centro de Educação Sexual, no Rio de Janeiro. Se

uma criança indaga como os bebês nascem, dizer que eles saem do hospital, embora não seja errado, não resolve a dúvida, pois poderia indicar que eles são comprados ou pegos no local. Uma possibilidade é dizer que eles vêm da barriga da mãe, sem dizer como ele entra ou sai dela (a menos que o pequeno pergunte). "Assim, é possível garantir que eles tenham acesso à informação à medida que as questões façam sentido para eles ou os inquietem", diz Ribeiro.

No espaço escolar, fale sobre o que é público e o que é privado



"Aqui é um homem porque ele é forte. Olha o muque dele."

Felipe, 4 anos

Além de explicações sobre anatomia e concepção, os pequenos vão aos poucos construindo ideias sobre cada gênero. Por volta dos 2 anos, a criança percebe se é do sexo feminino ou masculino e, no contato com os adultos ao seu redor e pela mídia, aprende o que é ser menino ou menina em sua sociedade - e, claro, tem contato com os rótulos associados a eles. Os pequenos logo percebem que se espera que o homem seja forte (*veja o desenho e a fala de Felipe ao lado*) e que a mulher seja frágil e delicada (*veja a fala de Sofia abaixo*).

"O meu pai às vezes me chama de Sofião...Eu não gosto dele quando faz isso comigo." Sofia, 5 anos

"É preciso ter atenção à rigidez dessa diferenciação e à criação de estereótipos que não contemplem a diversidade entre as pessoas", alerta Ribeiro. Nesse aspecto, a escola tem um papel importante. A maneira como a instituição lida com as diferenças físicas e a igualdade de oportunidades são maneiras de ensinar o respeito à diversidade e de não reafirmar clichês questionáveis -

como o fato de a menina ser passiva, e o menino, destemido ou mesmo autoritário.

Da mesma forma, a equipe docente tem responsabilidade em explicitar as regras da cultura em que os pequenos estão inseridos. É preciso ter atenção, sobretudo, à distinção do que cabe no espaço público e no privado. A masturbação, por exemplo, requer um espaço privado para ser realizada, assim como urinar e defecar. "O professor deve intervir ao ver um menino manipulando a genitália em local público, mas o foco não deve ser a ação em si. A questão é o local apropriado", diz Maria Helena. "O adulto não deve repreender a criança apenas porque ele mesmo está incomodado. Se ela estiver se tocando em local privado, como a cabine de um banheiro, não é adequado pedir para parar."

Construída no início da vida, a identificação com o gênero se vincula à cultura em que cada criança se insere.

O desafio para o professor é enorme: ao mesmo tempo em que deve preservar a intimidade das crianças e não culpabilizá-las por manifestações de sexualidade, ele é responsável por um processo educativo que aborde valores, diferenças individuais e grupais, de costumes e de crenças. Isso é fundamental tan-to na infância como na adolescência, quando a questão ressurge a todo vapor. O mesmo te-ma voltará a ser abordado na série Desenvolvimento Infantil e Juvenil - que, a partir do mês que vem, direciona o olhar para o comportamento dos jovens.

* Os desenhos e os diálogos publicados nesta reportagem são de crianças de 3 a 5 anos da Creche Central da Universidade de São Paulo (USP)

[Quer saber mais?](#)

CONTATOS

[Ada Morgenstern](#)

[Cláudia Ribeiro](#)

[Marcos Ribeiro](#)

[Maria Helena Vilela](#)

BIBLIOGRAFIA

Freud e a Educação - O Mestre do Impossível, Maria Cristina Kupfer, 102 págs., Ed. Scipione, tel. 0800-161-700, 30 reais

Sexualidades e Infância - A Sexualidade Como um Tema Transversal, Cláudia Ribeiro e Ana Maria Faccioli de Carvalho, 144 págs., Ed. Unicamp, tel. (19) 3521-7030, 31 reais

Identidade da escola

O perfil da instituição está em construção constante e em articulação com toda a sociedade

Terezinha Azerêdo Rios [**gestao@atleitor.com.br**](mailto:gestao@atleitor.com.br)



"O que se requer da escola é que, na mudança, permaneça nela um espaço para a criação de um mundo sem cátedras, sem privilégios e sem medo."

Foto: Marcos Rosa

Mais sobre gestão escolar **Reportagens**

- [Questões de valor](#)
- [Agir com autonomia](#)

Há quase dez anos, participei de um simpósio em que se discutiu o tema "Identidade da escola frente ao terceiro milênio". Naquele cenário, pairava a pergunta: que transformações se dariam no contexto escolar? Durante a discussão, fiz referência a um livro do escritor uruguaio Eduardo Galeano que acabara de ser publicado, *De Pernas Pro Ar - A Escola do Mundo ao Averso* (Editora L&PM), em que ele afirma: "Há 130 anos, depois de visitar o país das maravilhas, Alice entrou num espelho para descobrir o mundo ao avesso. Se Alice renascesse em nossos dias, não precisaria atravessar espelho algum: bastaria que chegasse à janela". Na escola do "mundo ao avesso", Galeano encontra "cátedras do medo", "aulas magistrais de impunidade" e uma "pedagogia da solidão". Isso levou à indagação: terá a escola perdido sua identidade, neste mundo ao avesso, de mudanças rápidas? Essa pergunta ecoa ainda hoje entre os educadores e desafia os gestores escolares.

Quando falamos em identidade, nos referimos a características que especificam algo ou alguém. A identidade, no entanto, não é estática. Ao contrário, ela está em permanente elaboração, num contexto social de interação de indivíduos e grupos, implicando reconhecimento recíproco.

E isso se dá com a escola. A identidade dela vai sendo arquitetada no meio de que ela faz parte, com todos os segmentos que a compõem, levando-se em conta necessidades, crenças e valores. É uma identidade que se afirma na articulação com as outras instituições sociais - a família, a comunidade, a Igreja, as associações, as empresas - e que se configura no cumprimento da tarefa de socializar de modo sistemático a cultura e de colaborar na construção da cidadania democrática. A maneira de cumprir essa missão muda - e isso significa que a escola leva em consideração as transformações da sociedade de que faz parte e as várias contradições que desafiam os educadores que nela trabalham, especialmente os gestores.

O que se requer da escola é que, na mudança, permaneça nela um espaço para a criação de um mundo sem cátedras, sem privilégios e sem medo. E que, sobretudo, ela seja o lugar em que se realize uma pedagogia baseada na solidariedade. Para isso, é necessária uma atitude verdadeiramente crítica de seus gestores, um olhar profundo e abrangente, para ver o que deve permanecer e o que precisa ser modificado. Sem esquecer a coragem para realizar as transformações necessárias. As experiências bem sucedidas - e elas têm sido muitas! - mostram a possibilidade de empenho coletivo na construção da escola que queremos e à qual temos pleno direito.

Terezinha Azerêdo Rios

É professora do programa de pós-graduação em Educação da Universidade 9 de Julho.

Comente

Comentários (4)

Kátia O. A. Coutinho - *Postado em 17/12/2009 19:31:54*

Ética é uma palavra que perdeu-se nesta fase da vida em que estamos. O governo, o sistema, os cidadãos, o mundo todos só se preocupam com seu umbigo cada um por si e o resto que se vire. O mundo tem que acordar não é só o nosso povo que desconhece o real valor desta palavra ÉTICA

victor antonio de lima - *Postado em 17/12/2009 12:37:56*

Mais importante que a identidade da instituição revela-se a identidade daqueles cidadãos que a compõe. As constantes migrações e a falta de abordagens históricas fizeram desaparecer a identidade paulista, por exemplo. Moro em Cruzeiro, quartel general da Revolução Paulista e desde 40 anos passados não presenciava a comemoração deste importante fato histórico do nosso país. Mais que fortalecer uma instituição necessário faz-se fortalecer cidadãos.

Solange Gomes da Fonseca - *Postado em 07/12/2009 12:35:58*

Solange Gomes da Fonseca. Concluindo o meu raciocínio: A construção da identidade coletiva dos professores se faz presente na problematização assumida por seus autores e reconhecida publicamente. Partindo do modo com que os professores apresentam-se como ator coletivo e da auto-imagem que revelam, o assunto procura abordar as razões e os modos de viver em conjunto, bem como a dinâmica das interações que realizam, envolvendo conflitos, negociações, intercâmbios e decisões. É assim que se ouve falar em 'crise de identidade da escola'; 'crise de identidade do professor', assim como há quem diga estar "em busca" de sua identidade. Todavia, estudar as relações de "identidade da escola" é tarefa que se torna possível pelas muitas contribuições teóricas já existentes, tanto no que se refere à abordagem individual quanto a coletiva.

Saber ler em todas as áreas

Como várias disciplinas do currículo podem contribuir para a formação de bons leitores

Cinthia Rodrigues (gestao@atleitor.com.br)



TEXTOS DIVERSOS A escola deve promover o ensino da leitura de diferentes gêneros em todas as disciplinas. Foto: Fernando Vivas

Mais sobre leitura Reportagem

- [Ler para escrever](#)

Plano de aula

- [Leitura para refletir sobre a escrita](#)

Artigo

- [A língua em todas as disciplinas](#)

Quase todo gestor já ouviu um membro da equipe comentar que os alunos não conseguem fazer algum exercício por não entender o enunciado. Nessas horas, em vez de torcer o pescoço em direção ao professor de Língua Portuguesa, pode-se aproveitar a chance de estimular os educadores das diferentes áreas a refletir sobre seu papel na formação de leitores. Se está claro que cada disciplina ganha quando a leitura é aperfeiçoada, também precisa ficar evidente que todos podem contribuir para que os estudantes entendam o que leem.

A edição especial de NOVA ESCOLA *Ler em Todas as Disciplinas* traz 20 exemplos de professores de todas as áreas da Educação Básica que trabalharam com os alunos estratégias para melhorar a compreensão de textos, informações e imagens. Algumas dicas valem para todos os docentes,

como ensinar a fazer anotações que desenvolvam o conceito, grifar os trechos essenciais e resumir com um objetivo bem definido. Outras são mais específicas e pertinentes a algumas disciplinas, como os exemplos dados a seguir.

Arte

Filmes, músicas e imagens precisam ser lidos por etapas. Os estudantes devem passar pela descrição da obra, depois pela análise do estilo e pelo conhecimento do autor para só então chegar à mensagem que o artista pretende transmitir, ou seja, à interpretação.

Ciências

Para a comunidade científica, uma bula de remédio organizada por tópicos é um dos textos mais fáceis de entender, mas a maioria das pessoas não acha tão simples. Cabe ao professor de Ciências ajudar os estudantes a explorar a precisão dos relatórios com conclusões de pesquisa, os textos instrucionais para fazer experiências e reportagens que abordem questões de saúde, alimentação, meio ambiente e tecnologia.

Educação Física

Os movimentos - a base de esportes, jogos, lutas e danças - expressam muitos significados da cultura em que estão inseridos. Para ensinar os alunos a lê-los e interpretá-los, o professor de Educação Física pode usar infográficos, vídeos e narrativas de atividades.

Geografia

Além dos textos didáticos, é preciso, nessa disciplina, ler o espaço - composto de paisagens naturais e culturais em transformação. Há também croquis, mapas, fotos e imagens de satélites que servem de apoio desde que sejam compreendidos. O aluno precisa entender também títulos, legendas e escalas.

História

Procurar a contextualização de época em um texto, imagem ou mapa exige uma habilidade específica de leitura. Em História, os alunos devem aprender a colocar fatos em ordem cronológica, comparar fotos e mapas antigos com representações atuais do mesmo espaço e buscar em textos literários e

jornalísticos elementos que colaborem com a compreensão do passado - como a descrição de roupas, de costumes e do contexto social e político. O professor pode colaborar ainda com a aplicabilidade dos tempos verbais e o incentivo à construção de relatos pelos alunos.

Língua Estrangeira

O uso de diferentes gêneros desde o início do aprendizado de um idioma tem mais sucesso do que o caminho tradicional de tradução e memorização de palavras. Mesmo sem entender cada vocábulo, é possível desenvolver a habilidade de entender o contexto geral e, aos poucos, propor objetivos específicos. Para tanto, o professor dispõe de esquemas elaborados com perguntas ou com uma linha do tempo.

Língua Portuguesa

O professor de Língua Portuguesa pode assumir a função de auxiliar os colegas, porém é sua função colocar as turmas em contato com gêneros menos abordados nas demais áreas, como poemas, crônicas e contos, e trabalhar para aumentar o vocabulário dos estudantes com a exploração de textos mais difíceis.

Matemática

Os textos dos problemas matemáticos exigem a proficiência em leitura. Os alunos precisam entender a que se refere cada número para analisar como chegar à resposta. O professor da disciplina deve ajudá-los a fazer as perguntas certas e conseguir relacionar os dados. Uma alternativa é pedir aos alunos que, antes de fazer os cálculos, falem com as próprias palavras sobre os caminhos para encontrar a solução.

Projeto Institucional: Conselho de classe

Mais sobre gestão da aprendizagem

Reportagens

- [Conselhos de classe em mão dupla](#)
- [O papel da avaliação](#)

Fichas

- [Questionário do aluno](#)
- [Questionário dos pais](#)
- [Ficha do gestor](#)

Objetivos

- **Geral** Ressignificar o conselho para que ele funcione na análise das condições de ensino.
- **Para a direção e a coordenação pedagógica** Focar as reuniões na análise das condições institucionais que interferem na aprendizagem.
- **Para os professores** Analisar o percurso de cada criança com base nas metas da escola.
- **Para os alunos** Avaliar a própria aprendizagem e se tornar protagonista no processo educativo.
- **Para os pais** Acompanhar a aprendizagem.

Conteúdos de Gestão Escolar

- **Administrativo** Levantamento de indicadores de aprendizagem por meio de fichas e questionários, organização e consolidação das informações para dar visibilidade aos pontos que necessitam de maior atenção.
- **Relações interpessoais** Favorecimento da comunicação entre professores, alunos e gestores e criação de momentos de debate coletivo.
- **Comunidade** Compartilhamento de dados relevantes entre a escola e a família.

Tempo

Uma vez a cada bimestre ou trimestre (dependendo da frequência das reuniões do conselho), reserve uma semana para a coleta de dados e para a tabulação das informações.

Material necessário

Folhas de papel com questionário para todos os alunos, fichas para os professores anotarem o desenvolvimento de cada estudante, fichas para a entrevista dos pais, calendário escolar com os dias letivos, dados sobre a frequência de alunos e professores e pastas para organizar o material.

Desenvolvimento

1ª etapa Envolvimento da equipe

Planeje junto com o coordenador a realização de uma reunião com toda a equipe (gestora e docente) para avaliar o sentido e a contribuição do conselho de classe para a melhoria da aprendizagem. Apresente propostas para as próximas reuniões e solicite sugestões. Explique que os encontros passarão a ser um fórum de análise sobre as condições que a escola e as aulas devem assegurar para favorecer a melhoria do desempenho dos alunos. Geralmente a coordenação desse trabalho fica a cargo da orientadora educacional. Quando não houver esse cargo, a tarefa pode ser assumida por outro profissional da equipe de gestão e compartilhada com os demais (no caso de escolas grandes), mas sempre sob a supervisão do diretor ou do vice.

2ª etapa Fichas para os professores

Se a escola tem um mecanismo em que os professores entregam informações por aluno ao coordenador pedagógico, esse material pode ser usado para a preparação do pré-conselho - e aí não é necessário outra ficha. Caso ainda não exista esse sistema, peça aos educadores que mantenham uma folha com o nome de cada aluno e façam observações sobre avanços e dificuldades do último período, por disciplina. As fichas deverão ser entregues ao responsável uma semana antes da reunião do conselho para a organização dos dados por aluno.

3ª etapa Sensibilização dos estudantes

Passe pelas salas de aula juntamente com o responsável pelo projeto para esclarecer aos estudantes a finalidade do conselho de classe. Diga a todos que eles começarão a participar também, respondendo perguntas sobre as aulas. Deixe claro que as informações servirão para melhorar o planejamento dos professores e da escola - o que vai ajudá-los a aprender mais e melhor. Aos mais novos, conte que eles terão a ajuda de estudantes de séries mais adiantadas no registro das respostas.

4ª etapa Questionários para os pais e alunos

Os questionários para pais e alunos devem ser elaborados com linguagem simples e questões objetivas. O dirigido para as crianças deve ser dividido em duas partes. Na primeira, inclua perguntas de autoavaliação, como: fez as lições de casa? Prestou atenção nas aulas? Participou das atividades? Na segunda, peça que elas apontem as aulas de que mais gostaram, as mais desafiadoras, as mais difíceis etc. Se possível, faça um pré-teste com um grupo para ver se as questões estão sendo bem compreendidas. Se preciso, reelabore-as. Faça também um questionário para os pais com temas que ajudem a equipe a perceber melhor como o aluno se relaciona com as questões da escola quando está fora dela. Você pode perguntar se o estudante faz as lições de casa, se recebe ajuda de algum familiar, se tem um horário e local específicos para estudar e se faz atividades extras. Também indague se os pais percebem que a criança ou o adolescente tem facilidade ou dificuldade com determinadas tarefas.

5ª etapa Coleta de dados

Uma semana antes da reunião do conselho, escolha com os professores o melhor dia para que as crianças respondam o questionário - o que deve durar de 20 a 30 minutos. Para as classes do 1º e do 2º ano solicite a ajuda dos alunos mais velhos, que serão os escribas dos menores, para que as dificuldades de leitura e escrita não atrapalhem o resultado. Depois do preenchimento da ficha, reserve um tempo para que elas façam oralmente algumas observações e anote-as nas respectivas fichas. As informações dos pais podem ser colhidas durante uma reunião regular com eles, pedindo que respondam o documento ou por meio de entrevista feita por um membro da equipe gestora. Os que não comparecerem podem ser contatados posteriormente.

6ª etapa Leitura e consolidação dos dados

O responsável deve fazer dois tipos de levantamento. O primeiro, geral, vai reunir as respostas dos estudantes, destacando as aulas e as atividades mais citadas - as preferidas ou as mais difíceis. Vale lembrar que nem sempre o que os alunos mais gostam está relacionado à qualidade do ensino. Muitas vezes, eles se lembram dos momentos de mais interação com os colegas ou os que são menos exigidos. Isso deve ser analisado. O segundo é a sistematização por aluno, juntando os formulários preenchidos pelo professor, pelos pais e pela própria criança. Preste atenção em respostas como "não aprendi nada" e em citações parecidas feitas por vários professores a um mesmo aluno. Casos assim devem ser debatidos.

6ª etapa Organização dos índices da escola

Cabe à direção fazer a sua parte, por meio do levantamento de dados sobre os dias letivos programados e os efetivamente realizados, a frequência de alunos e professores e as avaliações dos bimestres anteriores de cada turma.

7ª etapa Aplicação dos resultados

No dia do conselho de classe, o responsável pela organização da reunião deve apresentar primeiro o panorama geral com as principais conclusões gerais, com quadros que mostrem os principais elementos a destacar. Depois, é preciso cruzá-los com as possíveis variáveis, que estarão na ficha do diretor, para colocar em discussão a real situação da escola e de cada aluno. O ideal é buscar soluções conjuntas para casos de estudantes com resultados abaixo do esperado, com o planejamento de atividades para que as aulas se tornem mais eficazes.

Avaliação

Discuta com a equipe as possibilidades de fazer mudanças significativas para melhorar as condições de ensino em decorrência dos dados recolhidos. Use-os também para aprimorar os próximos questionários e avalie se os formulários trazem os indicadores relevantes para repensar a organização da escola.

Consultoria: [Ana Inoue](#)

Selecionadora do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 - Categoria Gestor

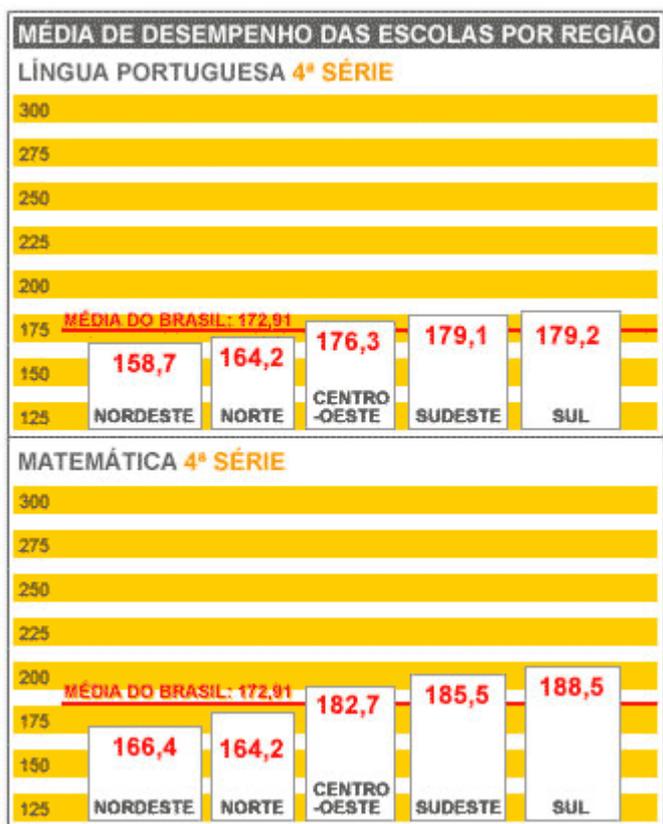
Maura Barbosa e Roberta Panico

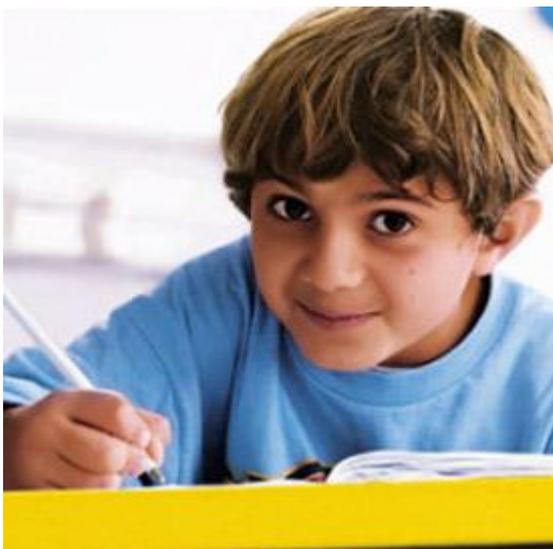
Consultoras do Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária e de NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR.

O papel da avaliação

A divulgação dos resultados (desanimadores) da Prova Brasil reforça a ideia de que os testes são imprescindíveis para buscar a melhoria da qualidade da Educação.

Débora Didonê (novaescola@atleitor.com.br), Iracy Paulina, Paola Gentile, Paulo Araújo, Roberta Bencini





Para ler e escrever bem: o aluno Arthur Nogueira Godinho, CIEP 239, em Trajano de Moraes, participa de aula de reforço Foto: Gilvan Barreto

O ano de 2006 ainda não acabou para quem se debruçou sobre as notas da Prova Brasil. O mal-estar gerado pela publicação dos resultados, em junho do ano passado, ainda não foi digerido pela parcela da população que se preocupa, de fato, com os rumos da Educação. Só uma análise minuciosa dos números e uma ampla discussão podem ser capazes de desenhar um 2007 e um futuro melhores para o Brasil. "Nenhuma pesquisa educacional faz sentido se não produzir mudanças", afirma Jorge Werthein, doutor em Educação pela Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, e assessor especial da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). A Prova Brasil foi criada com o propósito de refinar a avaliação da Educação Básica, feita pelo Ministério da Educação desde a década de 1990. Com essa mudança, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) passou a ser composto de duas provas nacionais: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A primeira é o próprio Saeb, um teste realizado por amostragem nas redes de ensino, com foco na gestão dos sistemas educacionais. A segunda é a Prova Brasil, uma avaliação de caráter universal que pretende atingir todas as escolas. O teste fez sua estréia em 2005 em instituições de ensino de áreas urbanas com no mínimo 30 alunos nas classes de 4ª e 8ª séries. Cerca de 3,3 milhões de estudantes matriculados em 40 mil colégios de 5 398 municípios responderam a questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados apontaram um cenário longe do ideal educacionais). aliás, como já tinha ocorrido com o Pisa (Programme for International Student

Assessment), aplicado a cada três anos em estudantes de 15 anos de mais de 40 países. Na Prova Brasil, numa escala de notas que vão de 125 a 350, as turmas de 4a série atingiram um desempenho médio abaixo de 200 pontos - 172,91 em Língua Portuguesa e 179,98 em Matemática (conheça as principais competências avaliadas pelo MEC nos quadros destas duas páginas). Na 8a série, a situação é ainda mais preocupante: os jovens foram tão mal na média que só dominam os conteúdos previstos para os estudantes da 4a série. Outros dados importantes indicam que as escolas estaduais se saíram melhor que as municipais (vale lembrar que essas últimas são as responsáveis pelo Ensino Fundamental, principalmente de 1a a 4a série) e que as notas são piores no Norte e no Nordeste, como era de esperar, já que, dos 100 municípios mais pobres do país, todos estão localizados nessas regiões (leia o gráfico na página anterior com as médias de desempenho por região). No país todo - e mais fortemente nessas regiões -, milhões de crianças têm acesso à escola, freqüentam as aulas, mas aprendem pouco, muito pouco. "Uma das medidas mais urgentes é a implantação de uma política de discriminação positiva nesses estados. E não basta pensar a curto prazo, mas estabelecer metas para 30 ou 40 anos, e não só para o atual mandato", afirma Jorge Werthein. É preciso reconhecer que a existência do teste é um dado auspicioso, pois ajuda a fixar a importância de avaliar o desempenho dos estudantes (o que eles aprenderam, de fato, dos conteúdos curriculares previstos para sua idade e série) como principal mecanismo de controle da qualidade do que é ensinado dentro de sala de aula. Em outras palavras, não basta a escola dizer que ensina se ninguém aprende - assim como os anos de estudo tampouco significam mais nada. É óbvio que é possível fazer críticas ao teste criado pelo MEC (afinal, dificilmente haverá um modelo 100% perfeito). Muito mais importante é começar a construir, de uma vez por todas, uma cultura de que a avaliação é o caminho para sair desse buraco em que, todos concordamos, nossa Educação se encontra.

BOLETIM DO ALUNO BRASILEIRO

Veja como são apresentadas as notas da Prova Brasil e as competências consideradas em cada um dos níveis da escala na disciplina de **LÍNGUA PORTUGUESA**

Até 125 Lê textos curtos, como contos infantis e gibis; localiza informações explícitas e deduz as implícitas; reconhece o personagem principal, os elementos não verbais e a finalidade de um texto; e domina a linguagem coloquial.

Até 150 Localiza informações explícitas em textos narrativos, poéticos, informativos e em anúncio de classificados; deduz informações e identifica o perfil de determinada personagem; e interpreta elementos gráficos em gibis e poemas.

Até 175 Entende narrativas mais complexas e incorporar novos tipos de texto como matérias de jornal, verbetes de enciclopédia, poemas longos e prosa poética. Identifica o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação, efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual, as marcas lingüísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos. **O ALUNO BRASILEIRO DE 4ª SÉRIE ESTÁ NESTE NÍVEL: NOTA 172,91**

Até 200 Reconhece algumas figuras de linguagem, como uma metáfora; identifica o desfecho de um conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema; e estabelece relação entre textos verbais e não verbais de diferentes gêneros.

Até 225 É capaz de distinguir o sentido metafórico e o literal de uma expressão; compreende o sentido de textos longos com temáticas e vocabulário complexos e localiza informações em texto instrucional, narrativo, argumentativo e poético.

Até 250 Demonstra capacidade de síntese; identifica a finalidade de uma fábula, de uma anedota e de uma história em quadrinhos; consegue distinguir os efeitos mais sutis de humor em um texto irônico.

Até 275 Em textos longos, com tema e vocabulário complexos, identifica relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos; diferencia a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação.

Até 300 Reconhece as marcas lingüísticas que identificam o locutor e o interlocutor no texto, caracterizadas por expressões idiomáticas.

Até 325 e 350 Esses níveis envolvem somente conteúdos de 8ª série.

O custo do atraso

A educadora argentina Emilia Ferreiro, num artigo sobre o tema que NOVA ESCOLA On-Line publica com exclusividade em português, destaca que a aprendizagem só ocorre se entrarem em cena os três elementos a seguir: o conteúdo a ser aprendido, o aprendiz e o responsável por fornecer as condições necessárias à aprendizagem. "Se o aluno obtém um baixo desempenho, a responsabilidade não é unicamente dele. A forma de avaliar as situações efetivas que favorecem a obtenção de determinada competência supõe emitir dúvidas sobre a qualidade da intervenção educativa", escreve ela.

Prova Brasil, uma avaliação de caráter universal que pretende atingir todas as escolas. O teste fez sua estréia em 2005 em instituições de ensino de áreas urbanas com no mínimo 30 alunos nas classes de 4ª e 8ª séries. Cerca de 3,3 milhões de estudantes matriculados em 40 mil colégios de 5 398 municípios responderam a questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados apontaram um cenário longe do ideal - Para Pedro Demo, professor de Políticas Sociais e Metodologia Científica da Universidade de Brasília, "o primeiro movimento diante de números como os da Prova Brasil é crucificar a escola e, em particular, os professores, mas não podemos adotar a política do avestruz e achar que a culpa é só do aluno ou do governo, que investe pouco em Educação". Segundo dados da Unesco, o Brasil gasta em torno de 4,3% do Produto Interno Bruto com Educação, porcentagem bastante semelhante à de muitos países desenvolvidos. O problema é que o dinheiro não é usado corretamente para promover a qualidade do ensino. A repetência continua a consumir metade desses investimentos e a produzir a enorme distorção idade/série que tanto nos envergonha. Em 2000, de cada 100 matriculados no Ensino Fundamental, 42 não tinham a idade adequada à série que cursavam. Isso significa cerca de 8 milhões de alunos a mais que o correto. Esse atraso apareceu de forma cristalina no desempenho da Prova Brasil: estudantes na idade correta tiveram média 183 na avaliação nacional, e os que têm um ano de atraso ficaram com 20 pontos a menos. Samuel Pessoa, professor da Escola de Pós-Graduação em Economia e pesquisador do Instituto Brasileiro de Economia, ambos da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, é mais incisivo. Ele aponta que o tipo de contrato de trabalho que

se estabelece entre o setor público e os profissionais da Educação gerou um corporativismo na categoria impensável entre outros tipos de trabalhadores. "Se o professor falta, não é punido no bolso e poucos têm coragem de discutir a culpa dele quando o aluno fracassa. Tudo é responsabilidade do sistema e ficamos por isso mesmo", ataca.

BOLETIM DO ALUNO BRASILEIRO

Veja como são apresentadas as notas da Prova Brasil e as competências consideradas em cada um dos níveis da escala na disciplina de **LÍNGUA PORTUGUESA**

Até 125 Lê textos curtos, como contos infantis e gibis; localiza informações explícitas e deduz as implícitas; reconhece o personagem principal, os elementos não verbais e a finalidade de um texto; e domina a linguagem coloquial.

Até 150 Localiza informações explícitas em textos narrativos, poéticos, informativos e em anúncio de classificados; deduz informações e identifica o perfil de determinada personagem; e interpreta elementos gráficos em gibis e poemas.

Até 175 Entende narrativas mais complexas e incorporar novos tipos de texto como matérias de jornal, verbetes de enciclopédia, poemas longos e prosa poética. Identifica o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação, efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual, as marcas lingüísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos. **O ALUNO BRASILEIRO DE 4ª SÉRIE ESTÁ NESTE NÍVEL: NOTA 172,91**

Até 200 Reconhece algumas figuras de linguagem, como uma metáfora; identifica o desfecho de um conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema; e estabelece relação entre textos verbais e não verbais de diferentes gêneros.

Até 225 É capaz de distinguir o sentido metafórico e o literal de uma expressão; compreende o sentido de textos longos com temáticas e vocabulário complexos e localiza informações em texto instrucional, narrativo, argumentativo e poético.

Até 250 Demonstra capacidade de síntese; identifica a finalidade de uma fábula, de uma anedota e de uma história em quadrinhos; consegue distinguir os efeitos mais sutis de humor em um texto irônico.

Até 275 Em textos longos, com tema e vocabulário complexos, identifica relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos; diferencia a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação.

Até 300 Reconhece as marcas lingüísticas que identificam o locutor e o interlocutor no texto, caracterizadas por expressões idiomáticas.

Até 325 e 350 Esses níveis envolvem somente conteúdos de 8ª série.

Projetos de melhoria

Para que os resultados da Prova Brasil surtam efeito positivo, é preciso usá-los para reforçar o ensino dos itens que estão ruins, afirmam todos os especialistas. Algumas escolas, felizmente, conquistaram boas notas. Dessas, 33 foram objeto do estudo Aprova Brasil, o Direito de Aprender, feito em parceria pelo Unicef e pelo MEC. Fernando Haddad, ministro da Educação, afirmou no lançamento do documento que não há dúvidas de que as instituições citadas também têm desafios e dificuldades, mas que seus pontos positivos precisam ser mostrados à sociedade. "Reconhecer isso é o primeiro passo", afirmou. Esse é o espírito da reportagem que você vai ler a seguir. Nas próximas 12 páginas, NOVA ESCOLA apresenta as seis escolas que tiveram as melhores médias na Prova Brasil na 4ª série. Isso não significa que elas sejam as melhores do país, apenas que foram bem nessa importante avaliação. Algumas reconhecem que chegaram a se surpreender com o resultado alcançado. De fato, parte delas sabe apenas fazer bem o "arroz com feijão", ou seja, ensinar os alunos a ler, escrever e fazer as operações matemáticas básicas. O que, diante do quadro atual, não é pouco. Todas também reconhecem a importância de seis fatores que, em maior ou menor grau, influenciam a qualidade do ensino: a formação inicial e continuada do corpo docente, a força do trabalho de equipe, o papel do diretor, a participação da comunidade, a importância da leitura e, claro, o valor que a própria avaliação tem no dia-a-dia para melhorar a aprendizagem de todas as crianças.

Resta torcer para que essas e todas as outras escolas que obtiveram bons resultados na Prova Brasil continuem acreditando que é preciso fazer a diferença. E as que não se saíram tão bem, que façam da avaliação um sinalizador dos conteúdos e projetos que precisam ser explorados daqui para a frente. Afinal, todo mundo tem o direito de aprender (leia a nova categoria especial do Prêmio Victor Civita que premiará as escolas públicas que implementaram melhorias educacionais).

Só um time unido chega lá

No interior do estado do Rio, a valorização do trabalho coletivo dos professores tem reflexo direto na melhoria do desempenho dos alunos - os mais bem avaliados na Prova Brasil

Ninguém duvida que uma boa infra-estrutura é imprescindível para a qualidade da Educação. Mas não há quadra de esportes, laboratório de informática e biblioteca que garantam, isoladamente, um bom ensino. É preciso um grupo afinado de professores e gestores com os mesmos interesses e em sintonia no trabalho diário para fazer funcionar bem uma escola. A lição - que não é nova nem mágica - foi provada e aprovada pelo CIEP 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves, em Trajano de Moraes, a 185 quilômetros do Rio de Janeiro. Lá estão os alunos que tiveram o melhor desempenho em Língua Portuguesa e o segundo melhor em Matemática na Prova Brasil. A escola não desenvolve nenhum projeto inovador ou bombástico. Tudo é básico, simples e eficiente: planejamento sério, projeto pedagógico focado na leitura e escrita e, principalmente, trabalho efetivamente em conjunto da equipe pedagógica de 1ª a 4ª série. O time foi formado em 1994 e há 13 anos atua junto. "Conheci meus colegas no Magistério. A amizade e o entrosamento facilitaram a construção de um projeto comum de ensino", conta o diretor Elielton Moreira Rigueti. O que isso significa na prática? Que eles gastam mais tempo elaborando projetos e atividades e aproveitando os recursos disponíveis do que disputando espaços e lamentando carências. Em outras palavras, essa turma tem identidade coletiva e estabeleceu relação de responsabilidade com o saber, postura adquirida com experiência e formação. No fim deste ano, todos concluirão, juntos, o curso de Pedagogia oferecido pela rede estadual.

CIEP 200 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves

Rod.RJ-174, 28750-000, Trajano de Moraes, RJ, tel. (22) 2564-1136

DESEMPENHO NA PROVA BRASIL (4ª SÉRIE)	
MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA
286,54	287,26
2º LUGAR	1º LUGAR
Média do Brasil 179,98	Média do Brasil 172,91
Média do RJ 184,44	Média do RJ 178,40
INDICADORES (EM%) *	
APROVAÇÃO	76,2
MÉDIA DO BRASIL	84,4
MÉDIA DO RJ	82,3
REPROVAÇÃO	23,8
MÉDIA DO BRASIL	11,2
MÉDIA DO RJ	13,8
ABANDONO	0
MÉDIA DO BRASIL	4,4
MÉDIA DO RJ	3,9

Fonte: Censo Escolar 2004

ESTRUTURA DA ESCOLA
392 Alunos
33 Professores (23 têm nível superior)
34 Funcionários
10 Salas de aula
(S) Biblioteca
(S) Laboratório de informática (Recém-inaugurado, sem acesso a internet.)

(S) Outros laboratórios

(S) Quadra

Troca de experiências

Assim, o período integral de aulas, os concursos de redação, a frequência à biblioteca e as aulas de reforço funcionam bem porque a equipe entra em sintonia nos encontros diários, que duram duas horas. Em duplas ou trios, professores e coordenadores discutem as melhores estratégias de ensino, trocam idéias e tiram dúvidas. O grupo todo se reúne uma vez por mês.

"Sempre repensamos nossas práticas e procuramos entender o motivo pelo qual determinado aluno não avança", explica Andréa Magia, professora de 3ª série. As atitudes reflexivas, somadas ao sentimento de grupo, fazem toda a diferença na aprendizagem dos estudantes, que têm mais chance de se recuperar quando suas dificuldades são rapidamente detectadas. "Uma criança não pode ficar patinando em sala de aula. É papel de todo professor agir de maneira certa e objetiva para não acabar com a motivação e o interesse dela." Fácil? Não exatamente, mas fica mais difícil quando o trabalho é solitário (leia mais sobre o papel de uma equipe unida no quadro ao lado). Nas aulas de reforço, com um grupo menor de alunos, Andréa usa outras estratégias didáticas e materiais especialmente produzidos para atender às necessidades dos estudantes. A consciência de responsabilidade para com os resultados, independentemente dos métodos utilizados, tem feito com que as crianças dominem bem competências básicas da língua, como saber ler e escrever com desenvoltura. Elas só não tiveram nota melhor porque ainda apresentam dificuldades para entender um texto argumentativo, com alta complexidade lingüística, e um texto informativo de divulgação científica. Mas nem tudo são flores por aqui. O prédio desenhado pelo arquiteto Oscar Niemeyer - como todos os CIEPs - pede uma reforma urgente e só neste ano os alunos abrirão as portas do mundo digital: chegaram dez computadores. A escola tem também classes da 5ª série ao Ensino Médio - e o clima de trabalho é o mesmo. Além das aulas de reforço, os jovens participam de atividades de Arte, teatro, capoeira e esportes no contraturno e nos fins de semana. O diretor aposta: na próxima avaliação, as turmas de 8ª série serão destaque.

UNIÃO E BAIXA ROTATIVIDADE

FERNANDO JOSÉ DE ALMEIDA

Uma boa escola é feita de alunos, livros, projetos bem geridos e alma. E qual é a alma da escola? É a equipe de professores e de gestores que dão continuidade às idéias e aos planos coletivos e respondem ao interesse dos alunos (um grupo sempre mutante). Trabalhei 25 anos numa escola de Ensino Médio cuja equipe se manteve, em média, junta durante 15 anos. Mesmo os professores novatos encontravam um raro clima de continuidade. O que já foi dado de conteúdo? Como estão as turmas? Quais experimentos já fizeram no laboratório? Que livros leram? Quais atividades foram realizadas e agradaram aos jovens? Como funciona o conselho de classe? Qual a importância das reuniões pedagógicas para o apoio dos professores? Só é boa a instituição que consegue responder a questões como essas, feitas por quem está chegando. Só sabe dar tais respostas a escola que tem união, memória e continuidade de ações. Manter uma equipe unida e com baixa rotatividade é uma das formas mais eficientes de fazer política educacional. Política entendida como o conjunto consistente de idéias e sua permanência no tempo. Mesmo que as idéias sejam de qualidade enorme - como as de Paulo Freire, por exemplo -, elas não bastam se não houver continuidade em sua prática. A primeira condição para a união da equipe é a continuidade sistemática das reuniões pedagógicas - realizadas toda semana, com pauta definida, registro, conseqüências e diálogo na forma de debate de propostas e práticas pedagógicas. O fundamento dessa união é o respeito às decisões que o grupo toma, responsabilidade do coordenador pedagógico, que articula a riqueza do que os professores fazem e dos bons resultados que alcançam. Só uma boa coordenação consegue aproveitar ao máximo as ações criativas do corpo docente, acompanhá-lo, dar-lhe estímulo, corrigir rotas, divulgar as conquistas com o orgulho de quem é companheiro de caminho e de ideais. União e permanência: isso é tarefa da gestão escolar.

FERNANDO JOSÉ DE ALMEIDA é professor do programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica, em São Paulo

Diretor? Presente

No colégio com a média mais alta em Matemática e a segunda em Língua Portuguesa, o olhar atento do chefe da equipe faz a diferença

COLÉGIO ESTADUAL JANUÁRIO DE TOLEDO PIZZA

R. Amaral Peixoto, 234, 28555-000, São Sebastião do Alto, RJ, tel. (22) 2556-1463

DESEMPENHO NA PROVA BRASIL (4ª SÉRIE)

MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA
288,07	266,23
1º LUGAR	2º LUGAR

Média do Brasil 179,98
Média do RJ 184,44

Média do Brasil 172,91
Média do RJ 178,40

INDICADORES (EM%) *

APROVAÇÃO	68,6
MÉDIA DO BRASIL	84,4
MÉDIA DO RJ	82,3
REPROVAÇÃO	25,7
MÉDIA DO BRASIL	11,2
MÉDIA DO RJ	13,8
ABANDONO	5,7
MÉDIA DO BRASIL	4,4
MÉDIA DO RJ	3,9

Fonte: Censo Escolar 2004

ESTRUTURA DA ESCOLA

408 Alunos
42 Professores (23 têm nível superior)
28 Funcionários

9 Salas de aula

(S) Biblioteca

(N) Laboratório de informática

(N) Outros laboratórios

(N) Quadra

São Sebastião do Alto fica a cerca de 220 quilômetros do Rio de Janeiro. Apesar de seus 12 mil habitantes estarem espalhados pelas pequenas propriedades rurais que dominam a região, a maioria se conhece e se encontra freqüentemente no mercado, no banco e nas festas locais. Por isso, Antonio José Gaio não precisa esperar as reuniões bimestrais para deixar os pais a par das conquistas dos 408 estudantes do Colégio Estadual Januário de Toledo Pizza - e cobrar o acompanhamento atento das lições de casa. Esse altense (como são chamados os aqui nascidos) de 52 anos está no terceiro mandato como diretor do Januário, onde trabalha desde 1976, quando ensinava Matemática para a 5ª série. Isso faz com que esteja tão próximo da comunidade quanto dos professores. Em 2006, Gaio e sua equipe pedagógica foram surpreendidos com o primeiro lugar em Matemática e o São Sebastião do Alto fica a cerca de 220 quilômetros do Rio de Janeiro. Apesar de seus 12 mil habitantes estarem espalhados pelas pequenas propriedades rurais que dominam a região, a maioria se conhece e se encontra freqüentemente no mercado, no banco e nas festas locais. Por isso, Antonio José Gaio não precisa esperar as reuniões bimestrais para deixar os pais a par das conquisessegundo em Língua Portuguesa na Prova Brasil. Mesmo depois de analisar o resultado, eles ainda têm dificuldade em apontar os motivos para tal desempenho: "O mérito só pode ser da competência e da experiência dos professores, que são os mesmos há dez anos e têm minha total confiança no desempenho do trabalho", afirma ele, que divide as funções com sua adjunta, Meire Souza do Amaral (leia mais sobre o papel do diretor no quadro abaixo). "Temos liberdade de atuação e a sorte de ter sido escolhida uma turma muito aplicada", justifica Jucely Lima Vogas, titular da classe avaliada (que teve, na verdade, duas professoras). Jucely promoveu um "intercâmbio" com Mara Cristina da Rocha Ferreira, então responsável pela 3ª série: a primeira ensinou Língua Portuguesa para as duas turmas, deixando os conteúdos de Matemática por conta da colega. "Cada uma ensinou o que mais sabe", lembra Mara. Deu certo.

Na verdade, foi uma maneira de driblar a falta de coordenador pedagógico - o cargo está vago há dez anos. "Uma funciona como coordenadora da outra", diz o diretor. A equipe dispõe de outras saídas para enfrentar esse problema: consultar os supervisores da diretoria de ensino ou aconselhar-se com as professoras do curso Normal oferecido pelo Januário, auxílio indispensável sobretudo durante a semana de planejamento. Outros dois fatores ajudam a explicar a performance. Um deles foi a experiência adquirida pelos alunos nos testes realizados anualmente desde 2001 pela Secretaria da Educação do Estado. O outro, uma feliz coincidência: "Naquele ano, uma mãe, professora, convidava os amigos da filha, que tinha dificuldades em Matemática, para estudar com ela. Praticamente deu aulas particulares para a turma", recorda Mara, que era sempre consultada para saber quais conteúdos precisavam de reforço.

Burocracia faz parte

A rotina de Antonio José Gaio não é diferente da de grande parte dos educadores que ocupam a cadeira de diretor. Ele chega cedo, fiscaliza a merenda e verifica se não está faltando nenhum ingrediente; lê e assina os processos e documentos preparados pela secretária; atende professores, pais e vendedores de materiais didáticos (livros, CDs e DVDs); e organiza as solicitações da Secretaria da Educação. Durante o recreio, conversa com alunos, ouve as queixas e tenta resolver os problemas. Um deles, a construção de uma quadra coberta - hoje, a saída é usar a da prefeitura, que fica a cerca de 300 metros -, já dura alguns anos e ainda não teve desfecho. A terceira gestão do diretor termina este ano e ele ainda não sabe se continuará no cargo. "Queria fazer a quadra, novos banheiros e duas classes para abrir o Ensino Médio no período da manhã e estruturar oficinas de fim de semana com a comunidade. Por outro lado, também quero deixar que novas lideranças apareçam", diz. Se nenhuma chapa se apresentar, ele pode ter o mandato renovado e continuar como chefe da equipe na próxima Prova Brasil, marcada para o segundo semestre.

O MAESTRO DA ESCOLA

Ilona Becskeházy

A burocracia impera no sistema educacional, que não é desenhado tendo a aprendizagem do aluno como objetivo principal. Nele, há um emaranhado de leis e práticas que servem muito mais ao propósito de alocar recursos humanos e materiais do que ao de criar um ambiente propício à mobilização da equipe em torno da reflexão, do planejamento e da execução das ações necessárias para garantir uma Educação de qualidade. O bom diretor funciona como uma vacina contra essa inércia porque não fica no gabinete: anda pela escola inteira, é visto pelos alunos e professores, conversa com os pais, vai à sala de aula. Assim, se coloca em contato permanente com todos, sabe o que vai bem (e o que não vai) e colhe subsídios para a reflexão nos momentos de avaliação. É ele também que mobiliza os pais e as organizações sociais e culturais para que contribuam com a escola. Nenhum diretor deveria ser apenas um administrador preocupado em manter a casa em ordem. Como um maestro, cabe a ele dar o ritmo para a equipe trabalhar de forma harmônica. Seu papel é exercer uma liderança diferenciada. Leva vantagem quem já tem o dom, mas é possível desenvolver essa liderança. O grande desafio é motivar os funcionários a embarcar no mesmo sonho: construir uma escola que vise ao sucesso de todos os estudantes, sem exceção. E isso com um grupo que, em geral, não é escolhido por ele, mas composto de profissionais encaminhados (muitas vezes de forma aleatória) pela Secretaria de Educação. O primeiro passo é investir em reuniões periódicas, em que todos possam refletir e debater os problemas pedagógicos, os erros e os acertos. Nesses momentos, uns aprendem com os outros, identificam as questões e trabalham pelas soluções. É o diretor quem vai dar aos professores a oportunidade de se capacitar cada vez mais - e ajudá-los a reconhecer que é dever de todos mudar a realidade da turma.

ILONA BECSKEHÁZY é diretora da Fundação Lemann, que mantém o projeto Gestão para o Sucesso Escolar, e do Instituto Social Maria Telles, em São Paulo

Em sintonia com a comunidade

Laços estreitos com a população, que freqüenta regularmente esta escola na Baixada Fluminense, permitem aumentar a qualidade do ensino oferecido às crianças

EM Barão do Amapá

R. Dalila, lote 5, quadra 3, s/nº, Duque de Caxias, RJ, tel (21) 2654-6822

DESEMPENHO NA PROVA BRASIL (4ª SÉRIE)

MATEMÁTICA

271,44

5º LUGAR

LÍNGUA PORTUGUESA

258,15

3º LUGAR

Média do Brasil 179,98

Média do RJ 184,44

Média do Brasil 172,91

Média do RJ 178,40

INDICADORES (EM%) *

APROVAÇÃO	82,2
MÉDIA DO BRASIL	84,4
MÉDIA DO RJ	82,3
REPROVAÇÃO	17,8
MÉDIA DO BRASIL	11,2
MÉDIA DO RJ	13,8
ABANDONO	9,11
MÉDIA DO BRASIL	4,4
MÉDIA DO RJ	3,9

FONTE: CENDO ESCOLAR 2004

ESTRUTURA DA ESCOLA

472 Alunos

25 Professores (18 têm nível superior)

9 Funcionários

8 Salas de aula

(N) Biblioteca

(N) Laboratório de informática

(N) Outros laboratórios

(N) Quadra

Toda semana, a dona-de-casa Reilza da Silva aprende a cultivar hortas orgânicas num projeto de agricultura familiar do governo federal. Ela soube da oportunidade na EM Barão do Amapá, em Duque de Caxias, na região metropolitana do Rio de Janeiro, onde está sendo alfabetizada e estuda um de seus cinco filhos. Rosângela de Lima, mãe de um aluno da 3ª série, também faz o curso, assim como outros pais e avós de crianças da Barão. "É a chance de ter uma nova fonte de renda e acesso à informação", diz Jaurisa Correa Barros, diretora da escola e conselheira do programa, que também tem caráter educativo, pois as hortas são objeto de estudo nas aulas sobre meio ambiente da Educação Infantil à 4ª série. Ações como essa estreitam o vínculo com as famílias e ajudam nos esforços para garantir a frequência e o aprendizado. Em 2006, faltaram salas para duas turmas de Educação Infantil. Com a ajuda da população, conseguiram um espaço na igreja mais próxima e duas voluntárias para cuidar da limpeza e da alimentação. "Não tenho filhos lá. Fiz isso pelas crianças", afirma Ângela Maria Queiroz, que cozinhou para os pequenos. A iniciativa garantiu o preparo dos alunos para a alfabetização, que começa quando eles completam 6 anos (leia mais sobre as relações escola/comunidade no quadro da página ao lado). Agora, a Barão luta pela ampliação do prédio. "Entramos na Justiça com a ajuda dos pais e da igreja e a prefeitura prometeu fazer as reformas", conta Jaurisa. Afinal, a estrutura física está longe de ser modelo. Das poucas salas de que dispõe, duas são separadas por divisórias e metade tem infiltrações e pouca luz e ventilação.

Estímulo à leitura

Para driblar a falta de uma biblioteca, um punhado de livros de literatura fica em uma prateleira instalada no corredor. São poucos, mas bem lidos. "Eles não

param na estante", diz a professora da sala de leitura, Frida Martins Teixeira de Lima. "Incentivo os pequenos com trabalhos lúdicos, como contação de histórias, e os maiores com produção de texto e peças de teatro." Ela também expõe numa mesa um acervo doado pelo MEC, que fica à disposição de todos para empréstimo. Familiares e amigos ajudam a desenvolver o gosto da garotada pela leitura indo aos eventos organizados por Frida. "Todo ano, publicamos um livro com histórias das turmas de 3ª e 4ª série e fazemos uma tarde de autógrafos." O último foi de poesia, apresentado à comunidade durante um recital. "As crianças se sentem incentivadas a produzir mais textos e a trabalhar em grupo." O diálogo entre os professores faz parte do dia-a-dia. As conversas giram em torno dos conteúdos, mas também são bem produtivas quando alguém participa de cursos de aperfeiçoamento. "Sempre passo adiante o material e os conteúdos aprendidos", diz Ana Cristina Vieira, recém-saída de um curso de alfabetização. Nas aulas de Matemática, textos que falam de situações do cotidiano ajudam a disseminar conceitos. "Assim, os estudantes entendem para que servem os cálculos", afirma a professora da 1ª série Maria Josete da Silva. Segundo ela, leitura e Matemática devem estar diretamente ligadas. "Problematizar uma situação dá significado às contas, mas só funciona se as crianças souberem interpretar os textos." Tanto é assim que conseguiram a terceira melhor média em Língua Portuguesa e a quinta melhor em Matemática na Prova Brasil. No início do ano, professoras, coordenadoras e diretora se reúnem para repensar projetos. Com a equipe pedagógica, os encontros são quinzenais. "Traçamos objetivos e estratégias para as aulas, com destaque para o trabalho interdisciplinar", conta Jaurisa. "Nas visitas às hortas, pretendemos envolver cinco matérias." Todas essas ações podem ter colaborado para o resultado da Prova Brasil, mas há muito o que fazer para mudar o cenário de pobreza da escola.

PARCEIROS DE DIÁLOGO

Terezinha Rios

Um coordenador pedagógico que conheço costuma iniciar seu trabalho com os professores levando-os ao portão da escola e pedindo que dêem as costas ao prédio e olhem em torno com atenção. Depois, na reunião, pede que se lembrem do que observaram e procurem apontar aquilo que tem a ver com seu

trabalho: a relação com o transporte, tal como é organizado na cidade (ou com a falta dele), a ligação com o lazer que acontece lá fora (ou a ausência dele), o vínculo com as inúmeras formas de culto religioso, as interferências das práticas familiares e seus valores... O fato é que a escola tem tudo a ver com tudo isso. Ela só constrói sua identidade no contexto de que faz parte e nos segmentos que a compõem levando em conta os valores do contexto e as necessidades e exigências dos segmentos. E essa identidade se afirma na articulação, no diálogo e nas ações concretas que a escola promove e desenvolve com as outras instituições sociais: a família, os partidos, as igrejas, as associações, as empresas. Muito se tem falado sobre a necessidade de diálogo entre a escola e a comunidade. Mas raras vezes se explicita o que é isso. Diálogo pressupõe diversidade. É essencial estabelecer o que se pode fazer junto, na especificidade do papel de cada instituição, de cada grupo, de cada setor envolvido no trabalho educativo. Gosto muito da idéia de que uma boa aula é a que leva os participantes para fora da sala. Da mesma forma, a melhor escola é a que leva todos os que fazem parte dela para fora, que abre as portas para o mundo - e, ao mesmo tempo, busca trazer para seu interior os saberes e os criadores desses saberes, muitos deles vizinhos e parceiros de práticas sociais criativas e emancipadoras. A Educação é processo de socialização da cultura, de criação e recriação de saberes e valores, de ampliação do conhecimento. O empenho da escola deve ser na construção de uma Educação da melhor qualidade. E essa qualidade pode, sim, ser conseguida na abertura à comunidade e na criação de espaços de diálogo.

TEREZINHA RIOS é doutora em Educação, professora do mestrado em Educação da Uninove e do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica, em São Paulo

Toda força à leitura

"Senão temos biblioteca, vamos à biblioteca municipal." Foi assim, com determinação, que uma escola paulista garantiu um dos principais direitos da infância: aprender a ler

Até o fim do ano passado, o telefone não parava de tocar na EMEF Professora Helena Borsetti, em Matão, a 300 quilômetros de São Paulo."Como vocês

conseguiram chegar tão longe? foi a pergunta que mais ouvi", lembra a diretora, Milena Prandi Vieira Ribeiro Ferreira, há dois anos no cargo. Do outro lado da linha, professores, diretores e secretários de Educação de cidades vizinhas interessados em saber como obter a terceira melhor média em Matemática e a quarta melhor em Língua Portuguesa na Prova Brasil. A resposta: "Não tem segredo. O que fazemos aqui todo mundo pode fazer. Mas venha nos visitar." A professora Mara Sílvia Vieira Ferreira - que acompanhou a turma testada da 2ª à 4ª série, mas foi transferida para outra unidade em 2006 - , acredita que a familiaridade dos alunos com avaliações de múltipla escolha ajudou bastante no resultado satisfatório. Ela retirava questões da Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo para trabalhar os conteúdos. Mas não foi só isso: "As competências em Língua Portuguesa ajudam a ir bem em Matemática, pois as crianças são capazes de ler e interpretar corretamente as questões." Em sala de aula, o grupo recebeu a notícia acompanhada de um presente. A Secretaria Municipal de Educação ofereceu uma viagem a um parque de diversões. Sem biblioteca na escola, Mara tinha tudo para lamentar a falta do espaço para leitura. Uma simples ação, como levar os alunos à biblioteca municipal, foi decisiva para que os livros se incorporassem ao dia-dia das crianças, já que em casa eles são quase artigos de luxo - a maioria vive em zona rural. O interesse e a iniciativa da professora contaminaram a equipe e essa prática virou rotina em todas as turmas, da 1ª à 8ª série (leia mais sobre a importância da leitura no quadro abaixo). Os exemplares da escola são guardados em caixas de papelão, que os professores levam para as classes - e logo são atacados pelas crianças. O material é utilizado em atividades e seqüências didáticas que privilegiam estratégias e procedimentos de leitura eficientes para ensinar comportamentos variados: ler por prazer, para estudar, para se informar e para seguir uma instrução. Brincadeiras, concursos de leitura em voz alta e jogos fazem parte da rotina. Nenhuma ação pedagógica é aleatória. A interpretação dos textos e a escrita também estão entre as prioridades. "Não há satisfação maior do que chegar à escola e encontrar um estudante, encostado na mochila, lendo", diz Mara.

De olho nas dificuldades

Para Mariana Criscolim, atual professora da 4ª série, o mesmo prazer está em recuperar um aluno defasado. "Não é fácil dar conta de todos, mas não posso

permitir que um aluno seja retido ou chegue à 5ª série sem ler e escrever corretamente", explica. Mara lembra que, no início de 2005, chegaram sete crianças sem dominar essas competências básicas. A saída? Atividades diversificadas e aulas de apoio duas vezes por semana. Olhar atentamente para os que precisam de mais ajuda é regra na Helena Borsetti. No fim do ano, esse pequeno grupo conseguiu acompanhar os colegas e fechar a 4ª série junto com os demais. "Não temos a fileira dos atrasados e a dos avançados. Já superamos essa concepção equivocada", analisa. Em 2007, alunos, pais e equipe pedagógica têm mais um motivo para comemorar: duas salas de aula, um laboratório de Ciências e a tão sonhada biblioteca serão inaugurados num espaço amplo e arborizado. O acesso à biblioteca será independente da entrada da escola. "Queremos retribuir à comunidade o serviço e o atendimento que recebemos até hoje. Nossos livros também precisam ser compartilhados", afirma Milena.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR

Segundo a ensaísta americana Susan Sontag, a vontade de escrever nasce com a leitura: você se encanta com o que lê e tem o desejo de também produzir um texto. A leitura amplia nossas referências de mundo, nos coloca em contato com a linguagem escrita - que é diferente da falada - e amplia o vocabulário. E tudo isso ajuda na hora de escrever. Por isso, é fundamental que a escola proporcione às crianças experiências diversificadas nessa área. Ao ler notícias, verbetes de enciclopédia e poemas, ela compreende o jogo do texto e como ele funciona (só se aprende a ler notícias lendo jornal). Não adianta, no entanto, apenas garantir o acesso aos livros. Para ler bem, o aluno precisa ser capaz de estabelecer relações entre elementos do próprio texto e entre este e a realidade social a que a obra faz referência, deduzir coisas que não estão escritas e ler nas entrelinhas - capacidades em que nossas crianças demonstraram muita fragilidade na Prova Brasil. Para conseguir desenvolvê-las, além de ter contato com uma diversidade de gêneros e autores, elas precisam contar com a mediação de um adulto: você, professor. Quando lê sozinho, o estudante ganha fluência, confiança e autonomia. Mas precisa também enfrentar os livros mais difíceis para ampliar essas habilidades. Nesse momento, o papel do professor é fundamental. Para intervir corretamente, é preciso apresentar textos que tenham novas dificuldades em cada estágio de

desenvolvimento. Tradicionalmente, acredita-se que a tarefa de ensinar a ler e escrever é um feudo exclusivo da disciplina de Língua Portuguesa, o que não combina com a idéia contemporânea de que a leitura e a escrita são ferramentas essenciais para o aprendizado em qualquer área. Assim, a pessoa mais indicada a ajudar o aluno a ler um texto de Matemática, Geografia ou História é o professor dessas matérias porque cada área de conhecimento tem uma lógica e um jeito próprios de lidar com a escrita.

MARIA JOSÉ NÓBREGA é assessora do programa Ler e Escrever, da prefeitura de São Paulo, e uma das elaboradoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

O segredo é avaliar sempre

Objetivos claros e empenho do corpo docente na hora de analisar as produções das classes são a chave para o sucesso na região mais pobre do estado de São Paulo

EMEF Professora Leonor Mendes de Barros

**R. Professor Paulo Francisco de Assis, 82,
18325-000, Barra do Chapéu, SP, tel. (15) 3554-1110**

DESEMPENHO NA PROVA BRASIL (4ª SÉRIE)

MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA
249,04	253,60
classificação não divulgada	5º LUGAR
Média do Brasil 179,98	Média do Brasil 172,91
Média do RJ 183,60	Média do RJ 178,19

INDICADORES (EM%) *

APROVAÇÃO	89,7
MÉDIA DO BRASIL	84,4
MÉDIA DO RJ	90,5

REPROVAÇÃO	10,3
MÉDIA DO BRASIL	11,2
MÉDIA DO RJ	8,7
ABANDONO	0
MÉDIA DO BRASIL	4,4
MÉDIA DO RJ	0,8

FONTE: CENSO ESCOLAR 2004

ESTRUTURA DA ESCOLA

696 Alunos
 35 Professores (33 têm nível superior)
 9 Funcionários
 8 Salas de aula
 (N) Biblioteca
 (S) Laboratório de informática
 (N) Outros laboratórios
 (N) Quadra

Com um orçamento anual de 6 milhões de reais, Barra do Chapéu, a 350 quilômetros de São Paulo, é um dos municípios mais pobres do estado. Seus 5,4 mil habitantes vivem do cultivo do tomate - duas safras por ano. Entre as cidades paulistas, tem o segundo pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH, medido com o cruzamento de dados como PIB per capita, longevidade e Educação da população e elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). À primeira vista, portanto, causa surpresa que uma escola - a EMEF Professora Leonor Mendes de Barros - localizada justamente nessa região tenha obtido o quinto melhor desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil. Essa vitória começou a ser construída em 2001, quando o ensino da pré-escola à 4ª série foi municipalizado. Uma das primeiras medidas da Secretaria da Educação local foi investir na formação do corpo docente. Até então, apenas cinco professores da Leonor, por exemplo, tinham curso superior. Rapidamente, essa realidade mudou. Um consórcio de cinco cidades levou para a vizinha Apiaí o curso de Pedagogia da Universidade Estadual

Paulista (Unesp). Hoje, dos 35 educadores que lecionam na escola, apenas dois não têm diploma. Mas isso não vai durar muito, pois eles já estão na faculdade. No ano passado, a mesma Unesp ofereceu programas de capacitação em Meio Ambiente e Matemática. O estabelecimento de objetivos claros foi outro fator determinante para que a escola se destacasse na avaliação nacional. "Em 2005, nossa meta era combater o alto índice de reprovação. Caímos de 20% para 5% e ainda tivemos ótimo desempenho na Prova Brasil", festeja a diretora, Sara Regina dos Santos Oliveira.

Pasta de acompanhamento

Para que a retenção deixasse de ser um entrave ao aprendizado dos estudantes, a equipe pedagógica implantou um sistema de avaliação que permite identificar as deficiências dos alunos antes que elas tomem proporções catastróficas. "Conseguimos isso organizando muitas atividades de produção de texto e aplicando provas bimestrais para aferir os resultados", explica Nilva Pereira de Oliveira Ribas, uma das quatro coordenadoras pedagógicas da Leonor (leia mais sobre a importância da avaliação para uma boa escola no quadro abaixo). É função desse quarteto montar uma pasta para cada classe, com os registros das dificuldades e dos avanços. Com um orçamento anual de 6 milhões de reais, Barra do Chapéu, a 350 quilômetros de São Paulo, é um dos municípios mais pobres do estado. Seus 5,4 mil habitantes vivem do cultivo do tomate - duas safras por ano. Entre as cidades paulistas, tem o segundo pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH, medido com o cruzamento de dados como PIB per capita, longevidade e Educação da população e elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). À primeira vista, portanto, causa surpresa que uma escola - a EMEF Professora Leonor Mendes de Barros - localizada justamente nessa região tenha obtido o quinto melhor desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil. Essa vitória começou a ser construída em 2001, quando o ensino da pré-escola à 4ª série foi municipalizado. Uma das primeiras medidas da Secretaria da Educação local foi investir na formação do corpo docente. Até então, apenas cinco professores da Leonor, por exemplo, tinham curso superior. Rapidamente, essa realidade mudou. Um consórcio de cinco cidades levou para a vizinha Apiaí o curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Hoje, dos 35 educadores que lecionam na escola, apenas dois não têm diploma. Mas isso

não vai durar muito, pois eles já estão na faculdade. No ano passado, a mesma Unesp ofereceu progra- Nas reuniões bimestrais do conselho de classe, esses documentos são projetados e analisados por todos. "Quem já enfrentou situação semelhante conta para o outro o que fez para a criança avançar", diz Nilva. O dossiê também serve de baliza para o educador acompanhar o próprio trabalho. "Às vezes, ele desanima, acreditando que não houve progresso em sala de aula. Olhando com atenção o histórico e as produções dos alunos, é possível perceber os passos dados. Com isso, fica mais fácil se sentir estimulado a persistir", observa Sara. É comum o titular da turma fazer atividades no início do ano letivo para diagnosticar como está cada estudante e para organizar os planos de aula de forma a atender a todos. Existem ainda horários de reforço, em que são programadas atividades diferentes das desenvolvidas em classe. Vânia Meire de Lima Araújo e Nelson de Oliveira foram os responsáveis pela turma que fez a Prova Brasil em 2005. A ênfase na leitura de textos variados sempre norteou os projetos. Embora a escola não tenha uma biblioteca, cada classe conta com um suporte onde os professores disponibilizam livros, revistas e jornais, trocados periodicamente quando já foram lidos ou na hora de dar espaço a publicações relativas aos temas que estão sendo estudados. "Em 2005, tivemos também um campeonato de leitura, que motivou muito os alunos. Eu os dispensava sempre uns 15 minutos antes do fim da aula para que fossem à biblioteca municipal pegar livros", conta Nelson. Pelo jeito, deu certo.

CORREÇÃO DE RUMOS

Carlos Henrique Araújo

A avaliação de sala de aula deveria funcionar como um retrato que mostrasse a situação de aprendizagem do estudante. Os professores brasileiros, em geral, não dispõem de parâmetros técnicos para isso. Já vi tirarem ponto de aluno "bagunceiro". Não se trata de avaliar o comportamento, mas o que foi aprendido. Como resultado dessa distorção, criou-se uma cultura punitiva que envolve a avaliação e um terço das crianças que cursam a 1ª série no Brasil são reprovadas quando, na verdade, deveriam estar sendo ensinadas. O processo de avaliação precisa ser visto como um instrumento pedagógico, não como uma forma de punição. Deve ser usado para fazer um diagnóstico das

deficiências de aprendizagem de cada aluno e para detectar o que o professor não conseguiu desenvolver ao longo do ano letivo. Esses dados são úteis na redefinição do rumo das aulas: sabendo exatamente que habilidades e competências não foram alcançadas, as atividades são replanejadas buscando o avanço da turma. Isso significa diversificar materiais e estratégias de ensino - jogos, elaboração de materiais, pesquisas, leitura - e também o modo de avaliar. Para tanto, em primeiro lugar, é necessário que a postura e a mentalidade do professor mudem. Chega de ver a avaliação como um instrumento de retenção. Já passou da hora de enxergá-la como algo formativo. Em segundo lugar, devemos investir em formação para que todos dominem técnicas mais objetivas de avaliação e aprendam a fazer uma boa prova. Existe uma imensidão de atividades pedagógicas que servem para avaliar: leitura, compreensão de texto e trabalho em grupo são apenas alguns exemplos. Mas o mais importante é reconhecer que, ao avaliar um estudante, você, ao mesmo tempo, está avaliando seu trabalho.

CARLOS HENRIQUE ARAÚJO é sociólogo. Foi diretor de Avaliação de Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

A formação em primeiro lugar

No sul de Minas Gerais, a quarta colocada no teste de matemática da Prova Brasil orgulha-se de ter quase 100% das professoras com pelo menos um diploma de nível superior

EE Carvalho Brito

Pça. Getúlio Vargas, 21, 37810-000, Guaranésia, MG, tel. (35) 355-1077

DESEMPENHO NA PROVA BRASIL (4ª SÉRIE)

MATEMÁTICA

271,86

4º LUGAR

Média do Brasil 179,98

LÍNGUA PORTUGUESA

234,98

Classificação não divulgada

Média do Brasil 172,91

Média do RJ 190,48

Média do RJ 182,13

INDICADORES (EM%) *

APROVAÇÃO	100
MÉDIA DO BRASIL	84,4
MÉDIA DO MG	89,5
REPROVAÇÃO	0
MÉDIA DO BRASIL	11,2
MÉDIA DO RJ	7,5
ABANDONO	0
MÉDIA DO BRASIL	4,4
MÉDIA DO RJ	3,0

FONTE: CENSO ESCOLAR 2004

ESTRUTURA DA ESCOLA

510 Alunos

25 Professores (23 têm nível superior)

3 Funcionários

9 Salas de aula

(S) Biblioteca

(S) Laboratório de informática (sem acesso à internet)

(N) Outros laboratórios

(S) Quadra

Quando soube que as turmas de 4ª série passariam a ser submetidas à Prova Brasil, a professora de 3ª série Maria Aparecida Delorenzo Penocco, da EE Carvalho Brito, em Guaranésia, a 480 quilômetros de Belo Horizonte, não se assustou, tanto que não alterou em nada seu planejamento anual. "Acredito que o trabalho feito ao longo das três primeiras séries faz o aluno dominar plenamente os conteúdos na hora de ser testado", comenta a Zuza. Para a coordenadora pedagógica Maria Cristina Braz Henualy - à época professora da

turma submetida ao exame, que deu à Carvalho Brito a quarta melhor média nacional em Matemática -, a estratégia é um reflexo da segurança que só um profissional bem qualificado tem. E formação é o que não falta aqui. "Das nossas 25 professoras, 23 têm diploma de nível superior", informa Maria Cristina. "E as outras duas já estão freqüentando a faculdade." Zuza, por exemplo, formou-se em Letras na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guaxupé e pós-graduou-se em Pedagogia na cidade vizinha de Passos, em 1997. Há dois, especializou-se em Didática num programa a distância oferecido pela Secretaria Estadual de Educação." Mesmo com 26 anos de experiência, sei a importância de estar sempre estudando." Sua colega Fernanda Carolina da Silva, responsável por uma das 1as séries da escola, faz Pedagogia à noite na Universidade Presidente Antônio Carlos. "Muito mais do que ter o diploma, quero estar preparada para ensinar bem", afirma (leia mais sobre a importância da formação inicial e continuada para o sucesso da escola).

Conteúdo relacionado **Exclusivo on-line**

- [Leia o artigo A Internacionalização da Avaliação das Aprendizagens na Educação Básica, de Emilia Ferreiro \(em português\)](#)

Capacitação em serviço

Toda a bagagem adquirida nas capacitações chega à escola durante as reuniões diárias que as professoras fazem para discutir as dúvidas que surgem dentro da sala de aula (essa reunião tem pelo menos uma hora de duração e conta com a participação obrigatória da professora eventual Maria Helena Mancini Vieira, que se dedica exclusivamente às aulas de reforço). "Quando o exame foi aplicado, os estudantes se depararam com conteúdos e questões que eram corriqueiros tanto no livro didático como nas atividades", lembra Maria Cristina. Além da boa formação profissional do quadro, a Carvalho Brito tem outro fator fundamental para o sucesso na Prova Brasil, segundo a diretora, Rosa Maria dos Santos: "Nosso compromisso de vida é com a escola porque aqui passamos grande parte de nossa existência". Ela mesma foi aluna, de 1974 a 1988 (quando a escola ainda oferecia o Magistério), lecionou até 1999 (alfabetizou Fernanda), tornou-se vice-diretora e assumiu o atual cargo em 2004. "Vou me aposentar aqui", garante. A última que fez isso, por sinal, ficou no posto por 26 anos, de 1962 a 1988: Hercília

Michell Lopes, também estudou na Carvalho Brito nas primeiras turmas dos anos 1930 e alfabetizou diversas gerações de guaranesianos, entre os quais Rosa e os atuais prefeito e secretário de Educação. "Também me sinto responsável pela nossa colocação na Prova Brasil porque essa mania de incentivar as professoras a estudar vem desde a minha época", comemora Hercília. Quase tudo em Guaranésia - município cuja economia gira em torno das usinas de açúcar e de fábricas de tecidos e macarrão - está de certa forma atrelado ao cotidiano da Carvalho Brito. É comum o auditório de 160 lugares servir de espaço para a comunidade debater os problemas do bairro. "Os pais têm o compromisso de estar sempre aqui para se inteirar dos nossos problemas e não se eximem de tentar nos ajudar a resolvê-los", destaca a vice-diretora, Ana Lúcia Porto.

APRENDER SEMPRE

Regina Scarpa

Formação e conhecimento didático são dois elementos fundamentais na receita de uma boa escola. No caso da formação, ela deve ser permanente e ocorrer nos horários de planejamento coletivo das equipes pedagógicas (esses momentos promovem a atualização constante, a reflexão sobre o processo pedagógico e a requalificação da profissão docente). Um professor atualizado deixa de ser um mero executor de planos de aula elaborados por terceiros. Ele passa a planejar um ensino coerente com as necessidades de seus alunos. E isso só é possível quando há diálogo entre o ensino e a aprendizagem, reflexão, estabelecimento de metas e avaliação de resultados. É um processo permanente de reflexão, ação, reflexão, ação... Quanto maiores o intercâmbio com os colegas e a intervenção firme de um coordenador pedagógico parceiro e experiente, melhor. Cabe ao coordenador liderar a equipe na busca de soluções para os problemas didáticos: como trabalhar com a diversidade em classe, como priorizar conteúdos, como escolher os projetos que mais atendem às necessidades dos estudantes. Também estão entre suas funções ajudar os professores a analisar a produção dos alunos nas reuniões pedagógicas, verificar quanto cada um está avançando, decidir as atividades mais adequadas etc. Se antes ele tinha como papel apagar incêndios na escola, agora deve ser um formador. Para isso, é preciso sempre aprimorar-se,

procurando ajuda na equipe técnica das Secretarias de Educação, e atualizar-se em relação ao conhecimento didático disponível. Esse conhecimento é a matéria-prima da formação de todos os educadores, entendendo-a não como metodologia de ensino, mas como conhecimento científico sobre as melhores formas de fazer os estudantes dominarem os conteúdos, em Matemática ou alfabetização, por exemplo. Grupos de estudos, em que o professor é tratado apenas como aluno, não resolvem. O que ele precisa é dominar os conhecimentos didáticos que lhe permitam solucionar as dificuldades enfrentadas na sala de aula.

REGINA SCARPA é coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita

[Quer saber mais?](#)

INTERNET

[Confira o documento Aprova Brasil, o Direito de Aprender, produzido em parceria entre o Unicef e o Ministério](#)

Conselho de classe - questionário do aluno

Exemplos de questionários aplicados aos alunos do 1º a 5º ano na EM Luiz Real, em Rolândia (PR) antes dos conselhos de classe. As respostas foram usadas para enriquecer o debate.

Questionário 1

PRÉ-CONSELHO DE CLASSE - 1º bimestre

ALUNO: _____ DATA: _____
____/____/____

SÉRIE: _____

Mais sobre gestão da aprendizagem
Reportagem

- [O papel da avaliação](#)

Projeto Institucional

- [Conselho de classe](#)

Fichas

- [Questionário dos pais](#)
- [Ficha do gestor](#)

1. Assinale S (sim) N (não) AV (às vezes)

- () Estou achando fácil
- () Estou com dificuldade
- () Faço todas as tarefas de sala pedidas.
- () Faço todas as tarefas de casa pedidas.
- () Gosto de fazer tarefas
- () Gostaria que tivesse mais tarefa
- () Gostaria que o professor passasse menos tarefa
- () Trago os materiais pedidos (livros, cadernos, estojo etc.)
- () Meu caderno está organizado e em dia.
- () Colaboro com os colegas fazendo silêncio e não atrapalhando as aulas.
- () Não brigo com colegas.
- () Respeito funcionários da escola.
- () Entrego bilhetes e recados no dia certo
- () Tenho ajuda na tarefa de casa
- () Meus pais olham minhas tarefas
- () Meus pais olham minha agenda diariamente.

2. Qual o dia de aula que seu professor deu este ano que você mais gostou? Por quê?

3. Qual atividade você gostaria que seu professor fizesse mais?

4. Qual atividade que você não gostaria que seu professor fizesse?

Questionário 2

PRÉ-CONSELHO DE CLASSE - 4º bimestre

ALUNO: _____ DATA: _____
____/____/____

SÉRIE: _____

1. Após um ano de estudo marque como você está:

- () Leio com fluência, respeitando a pontuação.
- () Gosto de ler.
- () Minha leitura é lenta.
- () Preciso ler mais de uma vez para entender o que está escrito.
- () Leio, mas não entendo o que está escrito.
- () Meus textos têm parágrafos e pontos.
- () Preciso melhorar meus textos , pois são muito pequenos.
- () Meus textos são bem criativos
- () Não gosto de produzir textos pois tenho muita dificuldade.
- () Tenho facilidade para fazer as operações.
- () Não sei fazer operações de _____.
- () Não consigo saber qual operação fazer nos problemas.
- () Leio e faço as operações dos problemas com facilidade.
- () Gosto de fazer atividades de matemática.

2. Dê uma nota para os professores e escreva o que você mais gostou de fazer em suas aulas:

Da professora de sala:

De Arte:

De Educação Física:

De Inglês:

De Literatura:

De Informática:

3. Marque sua opinião sobre:

a) Merenda: () Precisa melhorar () Boa () Ótima () Ruim

b) Recreio: () Precisa melhorar () Bom () Ótimo () Ruim

c) Projeto leitura: () Precisa melhorar () Bom () Ótimo () Ruim

d) Projeto Jornal: () Precisa melhorar () Bom () Ótimo () Ruim

4- Deixe um recadinho a um professor :

Conselho de classe - questionário dos pais

Em Rolândia, os pais respondem um questionário uma vez por semestre. As informações ajudam os professores a entender o contexto em que vivem seus alunos.

1º semestre

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Mais sobre gestão da aprendizagem **Reportagem**

- [O papel da avaliação](#)

Projeto Institucional

- [Conselho de classe](#)

Fichas

- [Questionário do aluno](#)
- [Ficha do gestor](#)

1. Gostaríamos de saber a opinião de vocês pais ou responsáveis sobre o desenvolvimento de seu filho(a), sua participação e sobre a escola.

Escreva S para sim, N para não e AV para às vezes.

- () Vocês acompanham as tarefas e a agenda de seu filho(a) diariamente?
- () Vocês comparecem à escola sempre que solicitados?
- () Vocês gostam das reuniões bimestrais e conseguem tirar as dúvidas com os professores?
- () Vocês acham que os professores mandam pouca tarefa de casa?
- () Seu filho(a) participa da informática, xadrez e futsal?

- () Seu filho(a) comenta sobre as atividades realizadas na escola?
- () Seu filho(a) tem horário e local adequados para realizar a tarefa de casa?

2. Seu filho(a) tem tarefa de casa:

- () 1 vez por semana
- () 2 vezes por semana
- () 3 vezes por semana
- () 4 vezes por semana

3. Críticas, elogios e sugestões:

2º semestre

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Ao terminarmos mais um ano letivo é momento de refletirmos sobre o trabalho realizado pela escola e para isto precisamos da opinião dos pais ou responsáveis.

1. Sobre o desenvolvimento de seu filho(a) você está:

- () Satisfeito(a)
- () Muito Satisfeito(a)
- () Insatisfeito(a)
- () Preocupado(a)

2. Sobre o acompanhamento nas atividades escolares de seu filho(a):

- () Fui bem presente
- () Deveria ter auxiliado mais
- () Deixei a desejar

3. Quanto ao trabalho da professora de seu filho(a) você está:

- Satisfeito(a)
- Muito Satisfeito(a)
- Insatisfeito(a)

4. Quanto a merenda da escola:

- Satisfeito(a)
- Muito Satisfeito(a)
- Insatisfeito(a)

5. Quando necessitou de atendimento na secretaria sempre foi:

- Bem atendido(a)
- Mal atendido(a)
- Não consegui resolver meus problemas

6. Quando necessitou de atendimento da orientadora sempre foi:

- Bem atendido(a)
- Mal atendido(a)
- Não consegui resolver meus problemas

7. Quanto a organização (recados, entrada e saída dos alunos, eventos e promoções realizadas pela escola) considero a escola:

- Ótima
- Boa
- Ruim
- Precisa melhorar. Onde? _____

8. Deixe um recado (críticas, sugestões ou elogios) , se desejar, aos professores, coordenadora, orientadora ,diretora ou funcionários da escola.

Conselho de classe - ficha do gestor

O gestor também pode contribuir mais para o conselho de classe. O Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (Cedac) propõe que o diretor responda a ficha a seguir para fazer uma autoavaliação sobre como participou no processo de aprendizado.

Mais sobre gestão da aprendizagem **Reportagem**

- [O papel da avaliação](#)

Projeto Institucional

- [Conselho de classe](#)

Fichas

- [Questionário do aluno](#)
- [Questionário dos pais](#)

No calendário escolar, quantos dias estavam previstos para o bimestre? _____

E quantos dias letivos foram garantidos? _____

Os professores tiveram quantas faltas no decorrer do bimestre? _____

Quantos professores substitutos atuaram em cada classe? _____

Qual foi o período de substituição:

- () menos de uma semana
- () uma semana
- () quinze dias
- () um mês
- () dois meses
- () ou mais

A escola tomou as seguintes providências em relação aos alunos faltosos:

- () Conversou com os alunos sobre a importância de sua presença.

- Chamou os pais e fez encaminhamentos cabíveis.
- Visitou as famílias.
- Solicitou ajuda ao Conselho Tutelar.

Quantos dias os alunos foram dispensados pela escola em virtude de:

- falta de água ou energia: ____ dias
- falta de professores: ____ dias
- falta de merenda: ____ dias
- reuniões: ____ dias
- eventos da Secretaria da Educação: ____ dias
- fatores climáticos: ____ dias
- outros: ____ dias

Foram garantidos os materiais básicos para aos alunos menos favorecido?

- sim não

Foram garantidos materiais básicos para os professores realizarem as atividades?

- sim não

Solicitou ajuda para os professores que acabaram de ingressar na escola e na rede de ensino?

- sim não

Acompanhou o cronograma de reuniões de planejamento dos professores?

- sim não

Assegurou em seu cronograma reuniões regulares com o coordenador pedagógico para acompanhar o processo de ensino?

- sim não

Antes de começar o conselho, peça aos professores que organizem alguns dados da sala e pergunte como foi o bimestre em relação as atividades propostas e ao atendimento individual por aluno. Essa conversa pode ser guiada pelo seguinte questionário:

Análise de situação de matrícula dos alunos na classe:

- recebidos por transferência: ____ alunos
- retenção de 01 ano: ____ alunos
- retenção de 02 anos: ____ alunos
- retenção por mais de 02 anos: ____ alunos
- distorção idade/ série: ____ alunos

Quantas faltas no decorrer do bimestre tiveram os alunos com dificuldades de aprendizagens?

Ao planejar as atividades você:

- () Teve a intencionalidade de desafiar os alunos.
- () Selecionou antecipadamente os materiais de acordo com o propósito da atividade.
- () Providenciou materiais.
- () Planejou a interação entre os alunos.

Quais são as dificuldades desses alunos referentes aos conteúdos que foram propostos para o bimestre?

Trio gestor: quem faz o quê

Conheça as responsabilidades de cada função do trio gestor

Mais sobre Gestão Escolar **Fórum**

- [Troque mensagens com Cybele Amado sobre a atuação do trio gestor](#)

Reportagens

- [Como atua o trio gestor](#)
- [Os quatro segredos da gestão eficaz](#)
- [O que faz e o que pensa o gestor escolar](#)
- [...E surge o diretor escolar](#)

Artigos

- Conheça a trindade pedagógica: diretor, coordenador pedagógico e supervisor de ensino
- A importância de ouvir antes das decisões
- Quem assume o fracasso escolar?

Depoimentos

- Uma diretora, uma supervisora e uma coordenadora

Diretor

- Responde legalmente, judicialmente e pedagogicamente pela escola
- Assegura, acompanha e controla os materiais e os recursos financeiros da escola
- Articula o relacionamento com a comunidade interna e externa escola
- Colabora nas decisões da rede e concretiza as políticas públicas na escola
- Lidera a elaboração e revisão do projeto político-pedagógico
- Garante as condições para o cumprimento do projeto
- Assegura e acompanha os momentos de planejamento e estudo da equipe
- Cuida do desenvolvimento dos profissionais
- Levanta, analisa e acompanha o desempenho dos alunos
- Desenvolve projetos institucionais em parceria com o coordenadores e equipe
- Articula a equipe para o planejamento e a realização das reuniões de pais
- Elabora o cronograma e realiza reuniões regulares com os diferentes segmentos da escola
- Orienta a organização do espaço e assegura a exposição das produções dos alunos
- Garante o acesso ao acervo da escola

Coordenador pedagógico

- Coordena os momentos de formação em serviço dos professores
- Participa junto com os professores do planejamento das atividades e acompanha sua realização
- Observa aulas dos professores para ajudá-los no desenvolvimento das atividades
- Realiza com os professores nas reuniões de pais
- Colabora na elaboração do projeto político-pedagógico
- Cuida para que o projeto seja cumprido no dia a dia

- Acompanha e analisa junto com os professores o desempenho dos alunos
- Realiza, organiza e mantém os registros do trabalho pedagógico
- Realiza reuniões regulares com o diretor para analisar as condições e o processo de ensino e da aprendizagem
- Organiza junto aos professores a exposição das produções dos alunos
- Analisa e divulga o acervo da escola

Supervisor

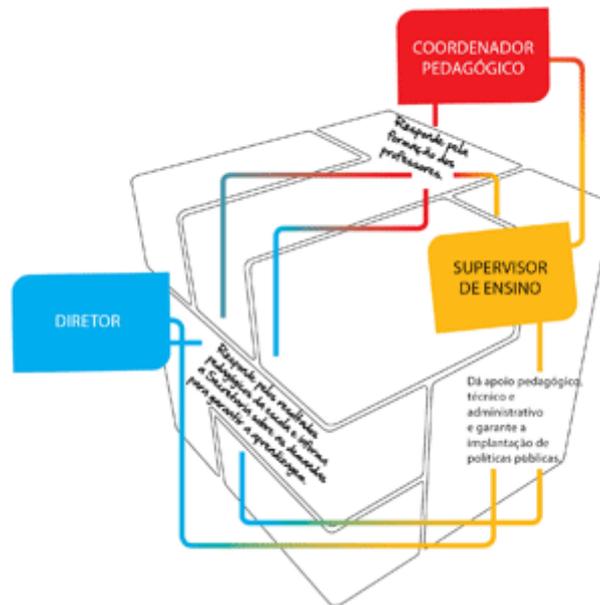
- Sistematiza as diretrizes curriculares da rede
- Coordena e acompanha a formação de coordenadores e diretores
- Acompanha, organiza e mantém registros da formação continuada na rede
- Realiza e levanta estudos e pesquisas
- Articula a troca de experiências entre os profissionais das escolas
- Acompanha e articula a execução dos projetos político-pedagógicos das escolas com o Pano Educacional da Secretaria
- Acompanha e auxilia o trabalho dos gestores e coordenadores
- Avalia o desempenho dos alunos e indicadores de aprendizagem das escolas
- Participa de comissões sindicantes
- Acompanha o cumprimento dos dias letivos

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Como atua o trio gestor

Saiba como três redes de ensino se estruturaram para garantir o perfeito encaixe do trabalho de supervisores, diretores escolares e coordenadores pedagógicos

Amanda Polato (gestao@atleitor.com.br), colaborou Paula Nadal



Ilustrações: Cássio Bitencourt. [Clique para ampliar](#)

Mais sobre Gestão Escolar Fórum

- [Troque mensagens com Cybele Amado sobre a atuação do trio gestor](#)

Reportagens

- [As funções do trio gestor](#)
- [Os quatro segredos da gestão eficaz](#)
- [O que faz e o que pensa o gestor escolar](#)
- [...E surge o diretor escolar](#)

Artigos

- [Conheça a tríade pedagógica: diretor, coordenador pedagógico e supervisor de ensino](#)
- [A importância de ouvir antes das decisões](#)
- [Quem assume o fracasso escolar?](#)

Depoimentos

- [Uma diretora, uma supervisora e uma coordenadora](#)

Fazer uma escola atingir bons resultados na aprendizagem dos estudantes e oferecer uma Educação de qualidade é uma responsabilidade complexa demais para ficar na mão de apenas uma pessoa. Por muito tempo, somente o professor foi responsabilizado por isso. Porém a sociedade foi percebendo que o profissional da sala de aula, sem a formação adequada e o apoio institucional, não é capaz de atingir sozinho os objetivos educacionais

almejados. Dos anos 1970 para cá, uma série de pesquisas, realizadas principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, apontou que a atuação de outros atores também influencia no desempenho dos alunos. Entre eles, está a dos profissionais que compõem a equipe gestora da escola. São eles:

- o diretor, responsável legal, judicial e pedagógico pela instituição e o líder que garante o funcionamento da escola;

- o coordenador pedagógico, profissional que responde pela formação dos professores; e

- o supervisor de ensino, representante da secretaria de Educação que dá apoio técnico, administrativo e pedagógico às escolas, garante a formação de gestores e coordenadores e dinamiza a implantação de políticas públicas.

Como as diversas partes de um jogo de encaixe, essas funções se articulam formando um bloco coeso para garantir o sucesso da aprendizagem. A denominação dos cargos varia de acordo com a rede e eles podem ser exercidos por uma ou mais pessoas. "A gestão da Educação exige planejamento, estabelecimento de metas, manutenção de recursos e avaliação. Se essas bases não são estruturadas em comum, em especial por esse trio gestor, nunca existirá de fato uma rede de ensino", afirma Cybele Amado, diretora do Instituto Chapada, que dá consultoria educacional a 26 municípios da chapada Diamantina, no interior da Bahia.

Rede com foco e formação permanente

Um trabalho em conjunto bem realizado leva a escola a bons resultados. A pesquisa Práticas Comuns à Gestão Escolar Eficaz, realizada pela Fundação Victor Civita no ano passado, comparou as iniciativas de gestão de escolas com desempenhos similares na Prova Brasil e concluiu: as que têm mais proximidade com a Secretaria de Educação se saem melhor na avaliação. O relacionamento é tão mais estreito quanto melhor e mais efetiva for a atuação do supervisor nas diversas unidades de ensino. Entre os diversos papéis que ele desempenha, os mais estratégicos são monitorar a implantação e a continuidade de políticas públicas, evitando que a rede perca o foco,

acompanhar e apoiar o desenvolvimento do projeto político pedagógico das escolas e fazer a formação de diretores e coordenadores pedagógicos.

É preciso ressaltar que muitas redes ainda não têm uma estrutura que permita a integração do trio gestor. Noutras, mesmo com a existência das funções, não há uma cultura de colaboração. "Muitas vezes, existe um embate entre os profissionais e o trabalho simplesmente não sai: o diretor acha que o supervisor não sabe o que ocorre dentro da escola e rejeita orientação, mas, ao mesmo tempo, demanda providências da Secretaria para fazer uma boa gestão", conta Helenice Maria Sbrogio Muramoto, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutora pela Universidade de São Paulo com a tese *Ressignificando a Supervisão Escolar*.

É quando o jogo de encaixe fica com as peças embaralhadas e desconectadas. De fato, é muito comum ouvir gestores se queixando de que os supervisores vão às escolas somente para fiscalizar e dar ordens. Estes, por sua vez, reclamam que aqueles não sabem administrar e os coordenadores pedagógicos não formam os professores - e por isso alguns assumem essa função diretamente, deixando os coordenadores à margem do processo. Sentindo-se excluídos, esses últimos alegam que os supervisores não têm os conhecimentos didáticos necessários para orientar a equipe docente. Enfim, "picuinhas" que não levam a lugar nenhum e podem ser superadas quando a Secretaria oferece condições para o trabalho em conjunto e cria uma rotina de cooperação e responsabilização pelos resultados do ensino.

Nesta reportagem, vamos mostrar o papel de cada um dos elementos do trio gestor e como três redes de ensino de dimensões e problemas distintos montaram seus organogramas para garantir um trabalho conjunto eficiente.

A função de cada um e o trabalho em conjunto

O **diretor** é o gestor escolar por excelência, aquele que lidera, gerencia e articula o trabalho de professores e funcionários em função de uma meta: a aprendizagem de todos os alunos. É ele quem responde legal e judicialmente pela escola e pedagogicamente por seus resultados - essa última atribuição, a mais importante, é às vezes esquecida.

Já o **coordenador pedagógico** deve ser o especialista nas diversas didáticas e o parceiro mais experiente do professor. É ele quem responde por esse trabalho junto ao diretor, formando assim uma relação de parceria - e cumplicidade - para transformar a escola num espaço de aprendizagem. O que ocorre em muitos casos é que, sem formação adequada, ele acaba assumindo funções administrativas - e a formação permanente fica em segundo plano ou desaparece.

O **supervisor**, terceira peça do trio gestor, é o funcionário destacado pela Secretaria de Educação, geralmente um educador, para dar apoio às escolas e fazer a interface do Executivo com elas. As redes mais bem estruturadas dispõem de uma equipe de supervisores que divide responsabilidades e se articula para fazer a orientação dos diretores e apoiá-los nas questões do dia a dia, formar os coordenadores pedagógicos e os professores e garantir a implementação das políticas públicas, que são as orientações oficiais que dão unidade à rede. Beatriz Gouveia, coordenadora do Programa Além das Letras, do Instituto Avisa Lá, em São Paulo, que também faz formação de educadores, afirma que esses técnicos da Secretaria devem ser os grandes parceiros da equipe escolar: "Com a experiência que têm, eles podem garantir as condições para que todas as escolas tenham um bom desempenho".

Os quatro segredos da gestão eficaz

Pesquisa exclusiva revela a combinação que abre as portas para melhorar cada vez mais o desempenho da escola

Cynthia Rodrigues e Gustavo Heidrich (gestao@atleitor.com.br)



Gerson Mora

Mais sobre gestão e formação

Infográfico animado

- [Mapa interativo com exemplos de integração das diversas áreas da gestão](#)

Vídeo

- [Especialista Fernando Luiz Abrúcio fala sobre as práticas comuns à Gestão Escolar eficaz](#)

Reportagens

- [Lista com dez livros para o gestor complementar sua formação](#)
- [Ensino religioso: lição de tolerância](#)
- [Escola da família](#)
- [Os caminhos para a formação de professores](#)
- [Aqui a violência não entra](#)

Duas escolas com alunos de perfil socioeconômico e cultural semelhante e pertencentes à mesma rede de ensino nem sempre têm o mesmo desempenho nas provas de avaliação externa. O que ocorre em cada uma delas para justificar a diferença? Por acreditar que é a gestão escolar que garante um resultado melhor (ou pior), a Fundação Victor Civita (FVC) realizou o estudo Práticas Comuns à Gestão Escolar Eficaz, com patrocínio da Abril Educação-Ser, do Instituto Unibanco e do Itaú BBA.

Entre abril e setembro, 14 pesquisadores coordenados pelo cientista político Fernando Luiz Abrúcio, professor de Administração Pública da Fundação

Getúlio Vargas (FGV), de São Paulo, estudaram dez escolas em quatro municípios de São Paulo. Para chegar a elas, foi utilizado um modelo estatístico criado por Francisco Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais (*leia mais no quadro abaixo*).

Divididas em pares (duas unidades em condições semelhantes, mas com resultados diferentes na Prova Brasil), elas foram visitadas e analisadas, e a conclusão é que, sim, as que têm uma gestão mais eficaz são as que obtêm notas melhores. Segundo o estudo, são quatro os "segredos" da boa gestão escolar, aspectos que podem ser replicados em todo o país para melhorar a aprendizagem.

- [A formação dos gestores.](#)
- [A capacidade do diretor de integrar todas as áreas de atuação no dia a dia.](#)
- [A atenção dedicada às metas de aprendizagem, medidas nas avaliações externas.](#)
- [A habilidade para criar um clima positivo de trabalho na escola.](#)

MAPA INTERATIVO

Experimente navegar em um [mapa](#) interativo e descubra exemplos de integração das diversas áreas da gestão.

As análises mostram que a gestão escolar ainda está em fase de organização e, por isso, aquém do desejável. A grande lacuna é a falta de foco no pedagógico, como comprova outra pesquisa encomendada pela FVC (para o Ibope) com dados sobre o dia a dia de 400 diretores de 13 capitais ([leia mais sobre como dar um salto de qualidade no artigo da última página](#)). Veja as outras páginas e saiba o que há de melhor e o que ainda falta no cenário da gestão escolar no país.

Em foco, o "efeito escola"

A escolha das dez escolas analisadas partiu de um modelo estatístico batizado de "efeito escola". Partindo dos resultados da Prova Brasil, o professor

Francisco Soares, da UFMG, retirou os fatores externos que podem interferir no desempenho dos alunos (condição social e econômica das famílias e do entorno). Isso permite afirmar que duas ou mais escolas têm situação semelhante - e, com base nessa informação, tentar entender por que elas obtêm notas diferentes. "A intenção é medir a influência das ações de dentro da própria escola, especialmente as de gestão", explica Soares. Os pesquisadores fizeram 152 entrevistas, organizaram 25 grupos de discussão com a comunidade e acompanharam 15 reuniões das equipes gestoras, 14 encontros pedagógicos e 15 aulas - em oito unidades municipais e duas estaduais de quatro municípios paulistas.

Os doze livros para a formação pessoal do gestor escolar

Mais sobre gestão e formação

Vídeo

- [Especialista Fernando Luiz Abrúcio fala sobre as práticas comuns à Gestão Escolar eficaz](#)

Reportagens

- [Os quatro segredos da gestão eficaz](#)
- [Escola da família](#)
- [Os caminhos para a formação de professores](#)
- [Aqui a violência não entra](#)

1. Raízes do Brasil: Fundador da moderna História do Brasil, esse livro de Sérgio Buarque de Holanda aborda aspectos da vida social, política e econômica para explicar as origens da identidade brasileira. Fundamental para entender traços da personalidade nacional como a dificuldade que temos de separar o espaço público do privado, habilidade imprescindível para o gestor escolar.

2. Casa Grande & Senzala: Mesmo após setenta anos da sua publicação esse texto histórico com linguagem literária do sociólogo Gilberto Freyre permanece um clássico da historiografia brasileira. Abordando os antagonismos de classe que estão na fundação das desigualdades da nossa sociedade, o autor ajuda a entender os conflitos que ainda hoje se reproduzem nas escolas brasileiras.

3. Formação Econômica do Brasil: Mistura de relato histórico com análise econômica, o livro de Celso Furtado abrange desde a ocupação do território brasileiro no período colonial - passando pelos ciclos da madeira, do ouro, do açúcar, da pecuária e do café - até a industrialização, já no século XX. São 500 anos da vida econômica brasileira vistos sob um olhar humano que aborda também a evolução da força do trabalho, da escravidão ao assalariado, e desnuda o desafios que ainda hoje persistem.

4. O que faz o Brasil, Brasil?: Ao analisar os grandes acontecimentos da vida cultural brasileira como o Carnaval, as festas religiosas, o futebol e a política, Roberto DaMatta tenta responder a pergunta que dá título a esse clássico. As descobertas são variadas como o já popularmente consagrado "jeitinho brasileiro", cientificamente explicado por DaMatta.

5. História Concisa do Brasil: O livro de Boris Fausto é, talvez, um dos mais bem sucedidos para o desafio que se propõe: resumir toda a história do país em uma única obra. Com linguagem acessível, é um excelente título de entrada para os estudos.

6. O Povo Brasileiro: Entender os motivos do fracasso do projeto social brasileiro, que gerou uma estrutura profundamente desigual em um país repleto de riquezas naturais e culturais é a proposta desse livro do sociólogo e educador Darcy Ribeiro.

7. Vigiar e Punir: O filósofo e sociólogo francês Michel Foucault estuda nessa obra a evolução da legislação penal e dos métodos de punição desenvolvidos pela humanidade ao longo da história. Essencial para compreender as origens de mecanismos punitivos ainda hoje presentes nos sistemas educacionais.

8. Ética a Nicômaco: Os ensaios do filósofo grego Aristóteles debatem a própria origem do conceito de ética e seu entrelaçamento com a vida humana no cotidiano. Dedicada ao seu filho, Nicômaco, a obra tem imenso valor pedagógico para o gestor que pretende ter um relacionamento melhor com seus pares e alunos.

9. A Era dos Extremos - O Breve Século XX: O veterano historiador Eric

Hobsbawn conta nesse livro a história do século mais conturbado da humanidade, misturando fatos históricos ao seu próprio depoimento de testemunha ocular. A obra é fundamental para entender as origens dos conflitos e avanços que nos conduziram até o século XXI.

10. Desenvolvimento com liberdade: O livro do economista indiano Amartya Sen, vencedor do Nobel em 1999, promove uma verdadeira revolução no conceito de liberdade e coloca em cheque o desenvolvimento econômico que não gera acesso à Educação, Saúde e outros direitos básicos do homem.

e mais...

11. A História da Leitura: Contando a história da paixão pela leitura ao longo da história, o ensaísta italiano Alberto Manguel dá pistas de como estimular esse saudabilíssimo hábito nas crianças.

12. O Valor de Educar: Aposentando por um momento o debate sobre drogas, a violência e a intolerância que assolam as escolas, Fernando Savater retoma nesse livro os valores essenciais que estão por traz da tarefa de educar.

Os quatro segredos da gestão eficaz

Pesquisa exclusiva revela a combinação que abre as portas para melhorar cada vez mais o desempenho da escola

Cynthia Rodrigues e Gustavo Heidrich (gestao@atleitor.com.br)

CLIMA ORGANIZACIONAL

Um bom ambiente de trabalho

Coesão da equipe e comando claro são a base de um astral positivo

Um clima favorável. Essa é uma das características mais marcantes que diferenciam as cinco escolas com melhor desempenho analisadas no estudo

feito pela Fundação Getúlio Vargas a pedido da FVC. Com base nas visitas, os pesquisadores concluíram que são três os elementos que ajudam a compor o bom clima organizacional. O primeiro é a coesão da equipe gestora, com o diretor e o coordenador pedagógico sempre presentes, entrosados e com discursos e práticas coerentes com os objetivos predefinidos. O segundo é o comprometimento de professores e funcionários com essas metas, medido pela reação positiva às propostas de mudança e ao trabalho coletivo. E, finalmente, a existência de um comando e uma organização que deixem evidentes as funções de cada um e respeitem a rotina escolar.

Pode parecer básico, mas nem sempre existe clareza sobre as atribuições de cada profissional na escola: às vezes, o coordenador pedagógico faz as tarefas que seriam da secretária ou até assume o papel do diretor, quando ele é ausente. A confusão também aparece quando o comando é disperso, e a rotina, desrespeitada. Quer um exemplo? Das 14 reuniões de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) acompanhadas pelos pesquisadores, apenas quatro tinham pautas relacionadas com as práticas de sala de aula. Ou seja, o tempo que deveria ser usado para discutir formas de ensinar é usado para falar sobre assuntos diversos, o que demonstra descaso, despreparo ou incapacidade de fazer o que precisa ser feito.

Para alcançar esses três elementos (espírito de coesão da equipe gestora, envolvimento de professores e funcionários e organização clara do trabalho), é preciso pôr em prática um tipo de gestão em que haja diálogo, participação nas decisões e atribuição de responsabilidades. "Quanto mais um profissional participa do planejamento, melhor ele executa as tarefas. Ao promover a participação de todos nos processos de discussão e decisão, o líder ganha aliados mais conscientes da necessidade de atingir os resultados combinados", afirma Maria Luiza Alessio, diretora de Fortalecimento Institucional e Gestão da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Infelizmente, a leitura dos números da pesquisa do Ibope aponta para uma realidade distante do ideal. A maioria dos diretores não dá importância a atitudes que podem fazer dele um líder de fato (*como mostra o quadro abaixo*).

O diretor e o clima organizacional

Algumas atitudes que reforçam a posição de liderança e contribuem para a formação de um clima organizacional positivo ainda não são reconhecidas como tal por boa parte dos diretores. Questionados sobre as características do bom gestor, foi tímido o apoio às frases "incentivar o trabalho em equipe" (apenas 6%), "saber delegar" (4%) e "ter iniciativa para realizar projetos" (3%) - atitudes que ajudam a obter mais comprometimento de professores e funcionários. O fato de 5% concordarem que é preciso "ter organização no trabalho" revela que boa parte dos gestores não tem consciência de que a atenção à rotina escolar é um dos componentes do bom ambiente. A boa notícia é que as reuniões com funcionários são realizadas com certa frequência, assim como a revisão do projeto político pedagógico.

Fonte FVC/Ibope

85% promovem reuniões periódicas com os funcionários e... **99%** revisam o projeto pedagógico pelo menos uma vez por ano.

Porém **6%** citam "incentivar o trabalho em equipe" como uma das características do bom gestor e... **2%** incluem "saber delegar" entre as qualidades do diretor eficaz.

Por lei, já existem na organização escolar diversos fóruns que permitem a participação de todos (é o caso da elaboração do projeto político pedagógico, das discussões nos conselhos escolar e de classe e dos HTPCs). O que as pesquisas mostram é que falta usá-los corretamente e garantir, além da presença, o envolvimento da equipe.

Para isso, a equipe precisa se sentir apta a questionar e propor ideias, atitudes que serão mais frequentes quanto mais o gestor investir na formação permanente de suas equipes. "Isso também fortalece as relações de confiança e permite que o gestor delegue mais", afirma Adriana Cancellata Duarte, professora do Departamento Escolar da UFMG.

Portanto, para promover um bom clima organizacional, é preciso:

- Organizar reuniões regulares com os envolvidos de cada setor para acompanhar, avaliar conjuntamente e discutir a melhor forma de trabalhar.
- Criar comissões de cogestão por área para ajudar na tomada de decisões.

- Planejar a formação permanente dos funcionários para que todos se sintam capacitados a atuar com autonomia.
- Respeitar as funções de todos, ajustando a rotina de forma a valorizar as ações que promovem a melhoria do aprendizado e excluindo as que não têm relação com os objetivos da escola.
- Envolver toda a comunidade escolar na discussão do projeto político pedagógico.
- Monitorar quanto tempo é gasto com cada atividade e tentar se reorganizar, para perder menos tempo com emergências. Reuniões regulares com os funcionários ajudam muito para isso.
- Montar um conselho gestor com representantes de vários setores para trocar ideias.
- Delegar o que pode ser delegado.

Comissões de apoio



Foto: Pedro Mota

"Trabalho na EE Caminho à Luz há 25 anos - nos últimos nove, como diretor. Nesse período, pude perceber que, quanto mais um funcionário participa do processo de discussão e de tomada de decisão, mais ele se dedica a obter bons resultados. Quando eu era professor, me lembro que as reuniões eram convocadas para que um falasse e o resto ouvisse. Quem discordava ficava quieto e, depois, claro, não cooperava. Quando assumi a direção, fiz questão de evitar isso. Por isso, pedi que os funcionários dessem sugestões sobre

como resolver algumas questões e, ao perceber que os palpites foram bem recebidos, eles perderam o medo de se expor. Nos últimos anos, criamos várias comissões: de representantes de pais, de professores por disciplina, de funcionários por área etc. Hoje, conforme o tema a ser tratado, conversamos com cada uma delas. E, se aparece uma proposta com a qual eles não concordam e não há consenso, ela não é aprovada."

Fernando Davi Gomes Jardim é diretor da EE Caminho à Luz, em Belo Horizonte, MG.

Os quatro segredos da gestão eficaz

Pesquisa exclusiva revela a combinação que abre as portas para melhorar cada vez mais o desempenho da escola

Cynthia Rodrigues e Gustavo Heidrich (gestao@atleitor.com.br)

CLIMA ORGANIZACIONAL

Um bom ambiente de trabalho

Coesão da equipe e comando claro são a base de um astral positivo

Um clima favorável. Essa é uma das características mais marcantes que diferenciam as cinco escolas com melhor desempenho analisadas no estudo feito pela Fundação Getúlio Vargas a pedido da FVC. Com base nas visitas, os pesquisadores concluíram que são três os elementos que ajudam a compor o bom clima organizacional. O primeiro é a coesão da equipe gestora, com o diretor e o coordenador pedagógico sempre presentes, entrosados e com discursos e práticas coerentes com os objetivos predefinidos. O segundo é o comprometimento de professores e funcionários com essas metas, medido pela reação positiva às propostas de mudança e ao trabalho coletivo. E, finalmente, a existência de um comando e uma organização que deixem evidentes as funções de cada um e respeitem a rotina escolar.

Pode parecer básico, mas nem sempre existe clareza sobre as atribuições de

cada profissional na escola: às vezes, o coordenador pedagógico faz as tarefas que seriam da secretária ou até assume o papel do diretor, quando ele é ausente. A confusão também aparece quando o comando é disperso, e a rotina, desrespeitada. Quer um exemplo? Das 14 reuniões de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) acompanhadas pelos pesquisadores, apenas quatro tinham pautas relacionadas com as práticas de sala de aula. Ou seja, o tempo que deveria ser usado para discutir formas de ensinar é usado para falar sobre assuntos diversos, o que demonstra descaso, despreparo ou incapacidade de fazer o que precisa ser feito.

Para alcançar esses três elementos (espírito de coesão da equipe gestora, envolvimento de professores e funcionários e organização clara do trabalho), é preciso pôr em prática um tipo de gestão em que haja diálogo, participação nas decisões e atribuição de responsabilidades. "Quanto mais um profissional participa do planejamento, melhor ele executa as tarefas. Ao promover a participação de todos nos processos de discussão e decisão, o líder ganha aliados mais conscientes da necessidade de atingir os resultados combinados", afirma Maria Luiza Alessio, diretora de Fortalecimento Institucional e Gestão da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Infelizmente, a leitura dos números da pesquisa do Ibope aponta para uma realidade distante do ideal. A maioria dos diretores não dá importância a atitudes que podem fazer dele um líder de fato (*como mostra o quadro abaixo*).

O diretor e o clima organizacional

Algumas atitudes que reforçam a posição de liderança e contribuem para a formação de um clima organizacional positivo ainda não são reconhecidas como tal por boa parte dos diretores. Questionados sobre as características do bom gestor, foi tímido o apoio às frases "incentivar o trabalho em equipe" (apenas 6%), "saber delegar" (4%) e "ter iniciativa para realizar projetos" (3%) - atitudes que ajudam a obter mais comprometimento de professores e funcionários. O fato de 5% concordarem que é preciso "ter organização no trabalho" revela que boa parte dos gestores não tem consciência de que a atenção à rotina escolar é um dos componentes do bom ambiente. A boa notícia é que as reuniões com funcionários são realizadas com certa

frequência, assim como a revisão do projeto político pedagógico.

Fonte FVC/Ibope

85% promovem reuniões periódicas com os funcionários e... **99%** revisam o projeto pedagógico pelo menos uma vez por ano.

Porém **6%** citam "incentivar o trabalho em equipe" como uma das características do bom gestor e... **2%** incluem "saber delegar" entre as qualidades do diretor eficaz.

Por lei, já existem na organização escolar diversos fóruns que permitem a participação de todos (é o caso da elaboração do projeto político pedagógico, das discussões nos conselhos escolar e de classe e dos HTPCs). O que as pesquisas mostram é que falta usá-los corretamente e garantir, além da presença, o envolvimento da equipe.

Para isso, a equipe precisa se sentir apta a questionar e propor ideias, atitudes que serão mais frequentes quanto mais o gestor investir na formação permanente de suas equipes. "Isso também fortalece as relações de confiança e permite que o gestor delegue mais", afirma Adriana Cancellata Duarte, professora do Departamento Escolar da UFMG.

Portanto, para promover um bom clima organizacional, é preciso:

- Organizar reuniões regulares com os envolvidos de cada setor para acompanhar, avaliar conjuntamente e discutir a melhor forma de trabalhar.
- Criar comissões de cogestão por área para ajudar na tomada de decisões.
- Planejar a formação permanente dos funcionários para que todos se sintam capacitados a atuar com autonomia.
- Respeitar as funções de todos, ajustando a rotina de forma a valorizar as ações que promovem a melhoria do aprendizado e excluindo as que não têm relação com os objetivos da escola.
- Envolver toda a comunidade escolar na discussão do projeto político pedagógico.
- Monitorar quanto tempo é gasto com cada atividade e tentar se reorganizar, para perder menos tempo com emergências. Reuniões regulares com os funcionários ajudam muito para isso.

- Montar um conselho gestor com representantes de vários setores para trocar ideias.
- Delegar o que pode ser delegado.

Comissões de apoio



Foto: Pedro Mota

"Trabalho na EE Caminho à Luz há 25 anos - nos últimos nove, como diretor. Nesse período, pude perceber que, quanto mais um funcionário participa do processo de discussão e de tomada de decisão, mais ele se dedica a obter bons resultados. Quando eu era professor, me lembro que as reuniões eram convocadas para que um falasse e o resto ouvisse. Quem discordava ficava quieto e, depois, claro, não cooperava. Quando assumi a direção, fiz questão de evitar isso. Por isso, pedi que os funcionários dessem sugestões sobre como resolver algumas questões e, ao perceber que os palpites foram bem recebidos, eles perderam o medo de se expor. Nos últimos anos, criamos várias comissões: de representantes de pais, de professores por disciplina, de funcionários por área etc. Hoje, conforme o tema a ser tratado, conversamos com cada uma delas. E, se aparece uma proposta com a qual eles não concordam e não há consenso, ela não é aprovada."

Fernando Davi Gomes Jardim é diretor da EE Caminho à Luz, em Belo Horizonte, MG.

VISÃO INTEGRADORA

O olhar sobre o todo

Unir diversas áreas de atuação é uma das quatro práticas que fazem a diferença

Ter domínio sobre questões financeiras e produzir planilhas e balancetes é uma prática necessária a um bom gestor escolar. Porém, se não vierem acompanhadas de outras preocupações com o que acontece na escola, essas habilidades perdem o sentido. "O olhar dele deve recair sobre todos os aspectos da vida escolar e o grande desafio é conseguir estabelecer relações entre as áreas para que os alunos avancem", afirma Leunice Oliveira, coordenadora da especialização em Gestão da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A pesquisa da FVC comprovou que as instituições com melhor desempenho são aquelas em que os diretores são capazes de unir oito áreas de atuação:

- Gestão pedagógica,
- Gestão administrativa,
- Gestão financeira,
- Gestão da infraestrutura,
- Gestão da comunidade,
- Gestão de relações pessoais,
- Gestão dos resultados escolares e
- Gestão do relacionamento com a rede.

"Construir essa visão integradora significa entender que cada uma das áreas não é um fim em si mesma, mas um meio de fazer a escola cumprir seus objetivos", explica Mário Aquino, da FGV. Ao estabelecer rotinas e atividades coordenadas e relacioná-las com as metas, o diretor começa a criar a cultura de eficiência. A instituição que tem um projeto pedagógico construído coletivamente tem uma vantagem: os propósitos educativos e as metas estão definidos no documento - e ambos são conhecidos de todos, o que facilita atrelar novas ações aos propósitos educativos.

Um ponto importante para desenvolver a visão integradora é compreender que

a escola pública faz parte de um sistema maior. "O fato de pertencer a uma rede exige que ela se adapte às políticas públicas. Além disso, existe uma comunidade dentro e ao redor dela, que precisa estar comprometida com o trabalho pedagógico. Sem a reflexão sobre esses elementos, a gestão deixa de representar as necessidades dos alunos e se torna cada vez mais burocrática", acredita Márcia Ângela da Silva, professora da Universidade Federal de Pernambuco.

No entanto, os números da pesquisa do Ibope que revela o perfil do diretor escolar mostram que isso está longe da realidade: apenas 13% dos entrevistados afirmam que observar todos os ambientes da escola é uma característica de um bom gestor e só 4% compartilham assuntos de gestão com a comunidade escolar (*leia mais no quadro abaixo*).

13% afirmam que observar todos os ambientes da escola é característica de um bom gestor.

4% dizem que compartilhar a administração com a equipe é fundamental para exercer bem a função.

40% se reúnem com o coordenador pedagógico só uma vez por semana.

Porém **45%** tratam de questões administrativas e burocráticas todos os dias.

O diretor e a visão integradora

Os diretores brasileiros estão longe de ter uma visão global da escola. O espaço da agenda destinado à gestão administrativa ainda é bem maior do que o reservado aos outros campos: 45% afirmam lidar com questões burocráticas todos os dias, enquanto reuniões com o coordenador são realizadas com frequência bem menor (40% fazem isso uma vez por semana, e 38%, uma única vez por mês!). O conhecimento sobre a comunidade, básico para enxergar a escola como parte de um sistema, é citado por apenas 6% dos entrevistados como sendo uma atribuição do diretor competente. Para integrar as diversas áreas, é preciso conhecê-las, mas somente 13% afirmam que observar todos os ambientes escolares é uma característica de um bom gestor e míseros 4% mencionam que compartilhar a administração com outros atores é uma boa prática.

Fonte FVC/Ibope

Passar a ter essa visão integradora, portanto, exige procurar uma formação teórica sólida, que propicie mais conhecimento sobre as várias áreas da gestão e dominar os instrumentos que permitam analisar a realidade escolar dentro e fora dos muros.

Para enxergar a escola em sua totalidade, procure:

- Observar o movimento da escola no dia a dia para analisar o clima entre alunos, professores e funcionários e estar sempre atento aos sinais que mostrem que algo não corre bem.
- Montar um quadro com as oito áreas da gestão, prevendo rotinas e anotando os principais processos relacionados a cada uma delas e os profissionais envolvidos na realização das tarefas.
- Questionar as ações, os procedimentos e as novas propostas para se certificar da relação de cada projeto com os propósitos maiores da escola.
- Construir e avaliar com a equipe, ao longo de cada ano, o projeto pedagógico da escola. Ele deve conter as metas da instituição e projetar ações e caminhos para atingi-las. Dentro de cada área da gestão, é essencial prever as atividades necessárias, as condições e o tempo para executá-las.
- Solicitar que todos os funcionários façam uma lista das atividades cotidianas para poder discutir com eles os desvios de função e sugerir novas formas de organização do trabalho em função das reais necessidades da comunidade escolar.

Solução total



Foto: Jarbas Oliveira

"Mesmo tendo 19 anos de experiência em sala de aula e seis como diretora, quando assumi o atual cargo, em 2005, me senti perdida. A escola tinha um histórico de violência e alta evasão e muitos alunos com baixo desempenho. Eram tantos os problemas que ações isoladas não iam resolvê-los nem evitar que voltassem a ocorrer. Minha primeira ação foi investir na gestão da comunidade, para trazer melhorias em todas as outras áreas. Mobilizei o conselho escolar para elaborarmos juntos projetos de adequação da infraestrutura, como a construção de um muro. Com o grêmio, montamos um programa em que os alunos mais atuantes vão à casa dos colegas que faltam muito para saber o que está acontecendo. A gestão pedagógica foi beneficiada com essas ações - e com a estruturação de um núcleo de atendimento aos estudantes com dificuldade de aprendizagem. Uma das grandes satisfações que tive foi ver meu trabalho reconhecido ao ser reeleita para o cargo, em abril, com 97% dos votos."

Maria Greoleide Alves é diretora do CAIC Maria Felícia Lopes, em Fortaleza, CE.

METAS DE APRENDIZAGEM

Notas para refletir

A gestão funciona quando a avaliação externa impulsiona a aprendizagem

Recentes no cenário educacional brasileiro, as avaliações já aparecem entre os principais interesses dos gestores escolares - que, ao ver sua instituição em posição não confortável em relação à rede, se sentem incomodados e começam a trabalhar para reverter a situação. Nas dez unidades visitadas durante o estudo das práticas eficazes de gestão, os pesquisadores detectaram grande interesse das equipes em melhorar esses indicadores.

Nas escolas mais bem avaliadas, os resultados da Prova Brasil e do Ideb são compartilhados com a equipe e estão afixados em local visível a todos. Só essa atitude pode ser apontada como um diferencial no desempenho dos alunos. Porém nenhum gestor conhece com clareza os indicadores que compõem a nota, o que impede que haja uma mobilização real em projetos que melhorem a aprendizagem.

Essa conclusão é amplamente confirmada pelos números da pesquisa do Ibope (*como mostra o quadro abaixo*). "A nota obtida pela escola nesses exames serve para levar toda a comunidade à análise e ao questionamento", afirma Jussara Hoffmann, autora de livros sobre a relação entre provas e aprendizado. É preciso que a equipe gestora identifique as competências em que os alunos foram bem avaliados e quais são os objetos de ensino que precisam ser trabalhados com os professores para que esse desempenho melhore cada vez mais.

22% citam as avaliações externas como um dos principais avanços da Educação.

Porém **36%** não conhecem o Ideb da escola que dirigem.

O diretor e as metas de aprendizagem

As provas realizadas pelas redes ou pelo MEC para medir o desempenho dos alunos e das escolas foram o segundo item mais citado pelos gestores escolares como a medida de maior impacto positivo na Educação nos últimos dez anos (só perdem para os cursos de formação de professores, citado por 30% dos entrevistados pelo Ibope). Porém 36% dos diretores admitem não conhecer a nota da própria escola, o que mostra o descaso com a informação. A maioria (61%) reconhece a importância da avaliação externa. Mas, na hora

de atribuir a responsabilidade pelo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o governo aparece em primeiro lugar, com 58%; a comunidade em segundo, com 16%; o professor, o aluno e a escola em seguida, com 13%, 9% e 7%, respectivamente; e, numa demonstração de corporativismo, o próprio diretor só é visto por 2% dos entrevistados como responsável, como se não fosse ele o principal líder da escola.

Fonte FVC/Ibope

61% acham que as avaliações externas são importantes para a escola. Porém **2%** reconhecem que o diretor é responsável pela nota baixa da escola no Ideb.

Cabe ao diretor analisar se o ambiente escolar é propício ao desenvolvimento das crianças e dos jovens e se há materiais diversificados. "Na maioria das vezes, a resposta vai ser 'não'. E aí começa o trabalho para melhorar as condições da escola e a formação docente", diz Jussara.

Cleuza Repulho, ex-diretora de Programas de Fortalecimento Institucional e Gestão de Sistemas do MEC e atual secretária de Educação de São Bernardo do Campo, na Grande São Paulo, acredita que as avaliações externas também são úteis para que os gestores escolares busquem referências no entorno: "Como os dados são públicos, é perfeitamente possível entrar em contato com uma escola da vizinhança com a proposta de compartilhar projetos pedagógicos e práticas de gestão que possam ser adaptados às necessidades de sua unidade."

Outra vantagem das provas é que elas permitem enxergar os pontos fortes e fracos de cada escola e, com isso, revisar o projeto pedagógico com a ajuda da comunidade. "Muita gente não faz um diagnóstico realista da situação e acaba achando que está tudo bem. Esse olhar externo é uma nova oportunidade de mostrar a situação real e, com isso, promover mudanças necessárias", afirma Cleuza.

Para ficar atento às metas de aprendizagem e usar bem o resultado das avaliações, é aconselhável:

- Refletir sobre os objetivos da prova e procurar compreender o tipo de ensino que é preciso promover na escola para que os alunos adquiram as habilidades exigidas.
- Avaliar com a comunidade como se aproximar do perfil buscado pelos avaliadores.
- Organizar a infraestrutura adequadamente com base nas metas de aprendizagem.
- Entender os fatores que interferem nas notas das provas (evasão, repetência, ensino).
- Avaliar em que disciplinas ou séries estão localizados os piores resultados e quais são os motivos que levam a isso.
- Planejar a formação continuada dos professores com foco nas necessidades de aprendizagem dos estudantes.
- Criar condições de melhoria do aprendizado, planejando tempos maiores de formação da equipe docente ou revendo o currículo.

Base para mudar



Foto: Tamires Koop

"Fizemos a primeira Prova Brasil, em 2005, só por obrigação, porque eu já sabia que a escola não se sairia bem. Quando analisei as questões, percebi que elas exigiam reflexão e relacionamento de informações e esse não era o foco do ensino que oferecíamos. Isso foi um alerta para nós. A maneira como nossos professores trabalhavam não correspondia aos parâmetros de

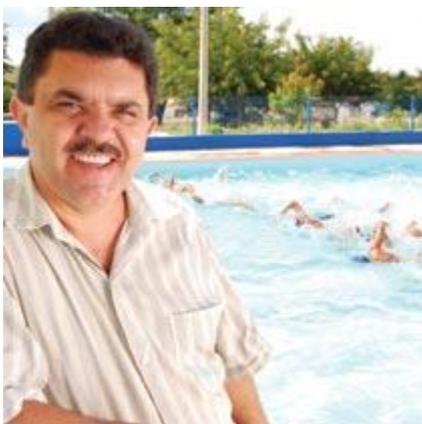
qualidade exigidos. O resultado foi um choque: nota 3,5 no Ideb. Imediatamente, iniciamos um trabalho de reestruturação do currículo e de formação dos professores. Em 2007, nossa nota subiu para 3,7, um aumento pequeno, mas importante, porque nesse período incluímos estudantes com necessidades especiais - e todos participam do exame. Depois da segunda avaliação, passamos a fazer uma parada pedagógica quinzenal de duas horas (além dos encontros semanais por disciplina). Em maio e agosto, fizemos dois simulados disponíveis no site do MEC. Os resultados foram 4,2 e 4,6 e, por isso, estamos esperançosos de que esses números se repitam na Prova Brasil de verdade."

Elisangela Kraschimski Trentin é diretora da EMEF David Canabarro, em Canoas, RS.

Uma parceria pelo esporte

Escola do sertão pernambucano faz acordo com associação de cidade vizinha para que os alunos treinem natação

Ivan José Nunes Francisco (gestao@atleitor.com.br)



TREINOS SEGUROS "Agora os alunos praticam natação tranquilamente", diz Ivan Francisco

Foto: Bira Nunes

Mais sobre Parcerias
Reportagens

- [Trabalho em conjunto entre redes e iniciativas comunitárias](#)
- [A escola com a cara da comunidade](#)
- [Parceiros na aprendizagem](#)

- De portas abertas

"Desde que assumi a direção da EE Tomé Francisco da Silva, em 1999, sempre incentivei a participação dos alunos em torneios esportivos. Futebol, natação, atletismo... Por isso, todos os anos nos inscrevemos nos Jogos Escolares de Pernambuco (os JEPs), organizados pela Secretaria Especial de Esportes do Estado. Sempre procuramos ter uma infraestrutura básica para os treinos. Até o ano passado, antes de a quadra coberta ficar pronta, os alunos treinavam diversas modalidades num campo de areia. Porém com a natação era complicado. Estamos na zona rural de Lagoa da Cruz, no município de Quixaba, no sertão pernambucano, e não temos piscina na escola. Quando eles queriam praticar para competir, iam a um açude próximo da cidade, o que era perigoso. Somente uma parceria garantiria uma boa solução para o problema.

Em 2000, resolvemos entrar em contato com uma associação de funcionários de um banco em Princesa Isabel - município da Paraíba que fica a 9 quilômetros de nossa escola. Lá há uma piscina semiolímpica. Marcamos uma reunião com o diretor, pedimos para usar o equipamento e acertamos o acordo: os alunos usariam o espaço duas vezes por semana e, em contrapartida, fariam apresentações de dança e teatro - projetos desenvolvidos nas aulas de Arte - nos eventos culturais do clube.

Hoje são quase 30 estudantes, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, que treinam orientados por um graduando de Educação Física. Todos os anos, ganhamos medalhas nos JEPs: em 2009, foram uma de prata (em nado de costas) e três de bronze (em peito e nado livre). Agora os alunos praticam natação tranquilamente. Essa parceria só é possível porque temos o apoio dos pais, que incentivam a participação dos filhos nas aulas e nos treinos, e dos motoristas dos ônibus escolares, que dão carona aos atletas quando levam para casa as crianças de Princesa Isabel que estudam na escola.

O fato de estarmos em uma zona rural do sertão e numa região de difícil acesso nunca nos trouxe desânimo. Ao contrário, nos motiva a superar os desafios. O resultado é comprovado nos títulos esportivos e também nas

avaliações externas de aprendizagem. Ganhamos, por exemplo, várias medalhas nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas e tivemos o melhor desempenho entre as escolas pernambucanas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2008, com a nota 52,35, e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2007, com a nota 6,6 nos anos iniciais. Nossa escola ficou entre os seis finalistas no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar ano-base 2008, dado pelo Ministério da Educação, e entre as cinco melhores no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe)."

Ivan José Nunes Francisco é diretor da EE Tomé Francisco da Silva, em Quixaba, PE.

Resolveu um problema em sua escola com criatividade e eficácia? [Conte para nós.](#)

Comente

Publicidade **Anuncie**

Cinco pontos importantes sobre o PPP e a gestão financeira

O planejamento financeiro e o projeto político pedagógico da escola devem seguir as mesmas diretrizes

Verônica Fraidenaich (gestao@atleitor.com.br)

Mais sobre Gestão Financeira
Reportagens

- [Como garantir uma gestão financeira eficiente](#)
- [Assim não dá! Pedir contribuições em dinheiro para a equipe](#)
- [Documentos úteis para o gestor escolar](#)
- [O dinheiro da Educação](#)
- [Como é o financiamento da Educação no Brasil?](#)

Animação

- [Como funciona o Fundeb](#)

Administrar os recursos financeiros de uma escola não é tarefa fácil. É preciso avaliar muito bem onde aplicá-los de forma que tenham reflexos na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos. Para isso, o planejamento de gastos deve estar em linha com o projeto político pedagógico (PPP). As metas e os objetivos definidos nesse documento indicarão como investir para garantir o funcionamento da instituição em condições satisfatórias. O conceito pode parecer óbvio, mas nem sempre é levado a sério. Mesmo com autonomia para gerir os recursos, muitas vezes a equipe gestora se depara com o dilema de onde aplicá-los. Para tanto, deve lembrar que as decisões têm de ser tomadas em conjunto com a comunidade escolar.

As principais fontes de recursos de uma escola são o governo federal, que repassa verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e os governos estaduais e municipais, que, por meio das secretarias de Educação, coordenam programas que destinam verbas específicas para a merenda, a compra de materiais etc. Para fazer o dinheiro render, os gestores podem pensar em soluções alternativas e compartilhá-las com a comunidade (que ajudará a decidir). A seguir, os cinco pontos fundamentais para relacionar os recursos financeiros ao PPP.

1. Releitura dos objetivos

Se o PPP foi feito com base nos pontos em que a escola precisa melhorar, certamente estarão listadas nele várias ações a desenvolver durante o ano, bem como projetos institucionais e didáticos elaborados pelos docentes. A leitura a ser realizada pela equipe gestora tem a finalidade exclusiva de definir as prioridades. Quais são as necessidades de aprendizagem dos alunos? Em que conteúdos e disciplinas eles apresentam mais dificuldades? Em quais didáticas os professores demandam mais formação? Que materiais precisam ser assegurados para que os projetos se concretizem? Os espaços estão

adequados para que eles sejam realizados? Essas são as perguntas que nortearão a escolha dos itens em que o dinheiro será investido. Exemplo: os professores promoverão mais atividades de leitura porque uma das metas é melhorar as capacidades leitora e escritora das crianças. Para tanto, as turmas frequentarão mais a biblioteca, o empréstimo de livros de leitura se intensificará e outras atividades estão previstas para ser realizadas lá. Daí a necessidade de pensar em reforma do espaço, ampliação ou atualização do acervo.

2. Apoio da comunidade

Tomar decisões sozinho é sempre uma responsabilidade muito grande, ainda mais com medidas que dizem respeito não só aos alunos, mas a toda a comunidade. A prática de que alguém decide e todo mundo faz está ultrapassada e não condiz com o conceito de autonomia da escola. Por isso, o ideal é promover reuniões periódicas com representantes dos diversos segmentos - alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis - durante o ano para que todos tenham informações sobre as necessidades da instituição, ajudem a elencar as prioridades e acompanhem a execução dos recursos. Ao participar dos projetos, as pessoas se sentem comprometidas com os resultados e se envolvem mais nas atividades.

3. Gastos? Só os necessários

Um passo importante é separar os projetos que a escola dá conta de realizar sem investimentos daqueles que exigem recursos. Aumentar o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem dos filhos - convidando-os a ir à escola para falar de suas profissões, por exemplo, ou pedindo que os filhos os entrevistem e tragam informações para compartilhar com os colegas - não requer gastos. Os projetos que não necessitam de verba podem ser tocados imediatamente. Já os que dependem de aporte financeiro precisam de um cronograma de execução, estabelecendo ações e prazos para que se concretizem. Se o PPP prevê o uso de tecnologia como uma ferramenta para a aprendizagem do aluno, é essencial investir na montagem do laboratório e na capacitação dos professores antes do início do projeto - e na manutenção dos equipamentos durante todo o ano. Vários educadores concordam que a aquisição constante de acervo para a biblioteca é um gasto bem feito. "É indispensável formar leitores críticos e conscientes", diz Ana Maria de Albuquerque Moreira, doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília

(UnB) e coautora do módulo VI do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), que trata dos recursos financeiros.

4. Soluções alternativas

Muitas vezes, é preciso reduzir os gastos para que eles caibam no orçamento previsto. Ou, o que é mais sensato, pensar em soluções alternativas que satisfaçam as necessidades prementes. "Em vez de cursos de formação para os professores fora da escola, por exemplo, por que não promover sessões de estudos na própria instituição, organizados pela coordenação pedagógica com a participação de um especialista convidado?", sugere Leunice Martins de Oliveira, coordenadora do curso de pós-graduação em Gestão Educacional da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). "É uma alternativa mais barata e atende melhor às demandas dos docentes." Mais uma opção? Pague o curso para um membro da equipe com o compromisso de ele compartilhar o que aprendeu com os colegas. Mais uma vez, as decisões não podem ser arbitrárias e devem envolver os interessados. "É comum os gestores reclamarem que os professores não dão atenção aos eventos promovidos pela escola. Isso realmente pode acontecer se a atividade for imposta, em vez de combinada coletivamente", argumenta a pedagoga Maria Conceição Tassinari Stumpf, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A realização de parcerias é, ainda, outra alternativa que deve ser levada em consideração. Entidades, clubes, empresas do bairro e até os pais podem se tornar parceiros da escola, seja para ceder espaços alternativos para aulas e encontros de formação, seja para doar materiais pedagógicos e livros para a biblioteca ([leia depoimento de um diretor de Pernambuco](#)).

5. Demonstração dos resultados

2. Apoio da comunidade

Tomar decisões sozinho é sempre uma responsabilidade muito grande, ainda mais com medidas que dizem respeito não só aos alunos, mas a toda a comunidade. A prática de que alguém decide e todo mundo faz está ultrapassada e não condiz com o conceito de autonomia da escola. Por isso, o ideal é promover reuniões periódicas com representantes dos diversos segmentos - alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis - durante o ano para que todos tenham informações sobre as necessidades da instituição, ajudem a elencar as prioridades e acompanhem a execução dos recursos. Ao participar dos projetos, as pessoas se sentem comprometidas com os resultados e se envolvem mais nas atividades

3. *Gastos? Só os necessários*

Um passo importante é separar os projetos que a escola dá conta de realizar sem investimentos daqueles que exigem recursos. Aumentar o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem dos filhos - convidando-os a ir à escola para falar de suas profissões, por exemplo, ou pedindo que os filhos os entrevistem e tragam informações para compartilhar com os colegas - não requer gastos. Os projetos que não necessitam de verba podem ser tocados imediatamente. Já os que dependem de aporte financeiro precisam de um cronograma de execução, estabelecendo ações e prazos para que se concretizem. Se o PPP prevê o uso de tecnologia como uma ferramenta para a aprendizagem do aluno, é essencial investir na montagem do laboratório e na capacitação dos professores antes do início do projeto - e na manutenção dos equipamentos durante todo o ano. Vários educadores concordam que a aquisição constante de acervo para a biblioteca é um gasto bem feito. "É indispensável formar leitores críticos e conscientes", diz Ana Maria de Albuquerque Moreira, doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e coautora do módulo VI do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), que trata dos recursos financeiros

4. *Soluções alternativas*

Muitas vezes, é preciso reduzir os gastos para que eles caibam no orçamento previsto. Ou, o que é mais sensato, pensar em soluções alternativas que satisfaçam as necessidades prementes. "Em vez de cursos de formação para os professores fora da escola, por exemplo, por que não promover sessões de estudos na própria instituição, organizados pela coordenação pedagógica com

a participação de um especialista convidado?", sugere Leunice Martins de Oliveira, coordenadora do curso de pós-graduação em Gestão Educacional da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). "É uma alternativa mais barata e atende melhor às demandas dos docentes." Mais uma opção? Pague o curso para um membro da equipe com o compromisso de ele compartilhar o que aprendeu com os colegas. Mais uma vez, as decisões não podem ser arbitrárias e devem envolver os interessados. "É comum os gestores reclamarem que os professores não dão atenção aos eventos promovidos pela escola. Isso realmente pode acontecer se a atividade for imposta, em vez de combinada coletivamente", argumenta a pedagoga Maria Conceição Tassinari Stumpf, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A realização de parcerias é, ainda, outra alternativa que deve ser levada em consideração. Entidades, clubes, empresas do bairro e até os pais podem se tornar parceiros da escola, seja para ceder espaços alternativos para aulas e encontros de formação, seja para doar materiais pedagógicos e livros para a biblioteca ([leia depoimento de um diretor de Pernambuco](#)).

5. Demonstração dos resultados

É bom ter em mente que tão importante quanto planejar os gastos é comprovar como eles foram utilizados. Para isso, além das exigências legais - balanços financeiros e orçamentários, documentos fiscais e relatórios -, é fundamental mostrar de que forma aquele recurso impactou a aprendizagem do aluno. A aquisição de novos livros para a biblioteca estimulou a turma à leitura e fez com que participassem mais das aulas? O conserto do ventilador permitiu que as crianças se concentrassem nas aulas, já que a sala ficou com o clima mais agradável? Tudo o que traz consequências positivas para o ensino e a aprendizagem deve ser registrado e apresentado, por meio de painéis, cartazes ou reuniões, à comunidade escolar.

