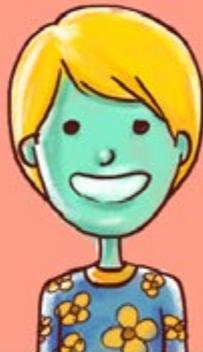




Documento Municipal:

DIRETRIZES PARA
ELABORAÇÃO DOS

CURRÍCULOS ESCOLARES



PREFEITURA DE
**POÇOS DE
CALDAS**

SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P741d Poços de Caldas. Secretaria Municipal de Educação.
Diretrizes para elaboração dos currículos escolares :
documento municipal [livro eletrônico]/ Flávia Maria de Campos
Vivaldi (Org.) ; Ana Cristina Manucci Bonassi ...[et al.] ;
coordenação editorial : Aluísio Cavalcante.--
Poços de Caldas, MG : SME, 2019.--
73 p. : il. ; recurso digital.

Formato: PDF
Modo de acesso: World Wide Web

1. Currículos - Desenvolvimento 2. Escolas municipais -
Currículos - Planejamento 3. Escolas de primeiro grau - Currículos
I. Título II. Vivaldi, Flávia Maria de Campos (Org.) III.
Secretaria Municipal de Educação, Poços de Caldas - MG

CDD-375.001

Elaborada por : Maria das D. Teodoro Nascimento - CRB-1867/98

AGRADECIMENTOS

Uma produção coletiva - literalmente concebida a muitas mãos e ideias - encontrará solo fértil na rede local, outras redes e, em diversas esferas do ensino, no âmbito nacional. Em consonância com as diretrizes curriculares mais atuais e as competências do século XXI, certamente este documento capilarizará o compromisso com uma educação de qualidade. Agradecimentos à Equipe da Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Superintendência Regional de Ensino, Autarquia Municipal de Ensino, Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Poços de Caldas, Universidades locais e Sindicato dos Servidores Públicos Municipais.

Documento Municipal:

DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO DOS **CURRÍCULOS ESCOLARES**

Sérgio Antônio Carvalho de Azevedo
Prefeito Municipal

Flávio Henrique Faria
Vice-prefeito

Flávia Maria de Campos Vivaldi
Secretária de Educação

Daniela Azevedo Volpi Braz
Secretária Adjunta

Nanci de Moraes
Diretora Executiva da Autarquia Municipal de Ensino

AUTORES

Ana Cristina Manucci Bonassi

Cleiton Donizete Corrêa Tereza

Daniela Marco Antônio Alvisi

Flávia Maria de Campos Vivaldi

Flávio Lopes Oliva

Luciana Adeli Pregnolato de Oliveira

Marília Freitas Rossi

Michele Mendes Santana

Natacha Dias

Patrícia Lisboa Faria

Pedro Mendes de Lima

Rosemary Aparecida Perugini Torres

Sônia Maria Sanches

Wander Lúcia Silva de Castro

Ana Cláudia Siqueira Martins Bernardes
Revisora

Aluísio Cavalcante
Coordenação Editorial

Leila Dias
Design Instrucional

Paulo Ronter
Capa e Editoração

EDITORAÇÃO



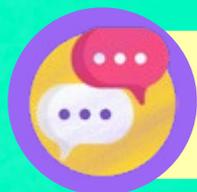
REALIZAÇÃO



PREFEITURA DE
**POÇOS DE
CALDAS**

SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

SUMÁRIO



Palavras iniciais

pag. 06



Breve histórico da educação em Poços de Caldas

pag. 07



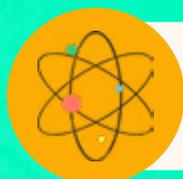
Introdução

pag. 16



Plano de Convivência

pag. 27



Eixo: Educação Científica

pag. 34



Eixo: Direito à Cidade

pag. 44



Eixo: Arranjos Culturais

pag. 55



Eixo: Expressão, Corpo e Movimento

pag. 67

PALAVRAS INICIAIS

Caros colegas educadores,

Com o objetivo de garantir às unidades da rede municipal de ensino de Poços de Caldas autonomia para elaboração de seus currículos, sem, contudo, nos distanciarmos da responsabilidade para com uma educação pública transformadora, elaboramos um documento que traça as diretrizes metodológicas convergentes com as competências do século XXI. Além disso, por meio do Plano de Convivência detalhado no documento, a rede municipal de ensino de Poços de Caldas passa a considerar a convivência ética nas escolas, um conteúdo a ser desenvolvido de maneira intencional e planejada, com ações preventivas e de combate a todo e qualquer tipo de violência e intimidação. O pioneirismo de propor o “Planejamento da Convivência como Política Pública de Educação” traz para Poços de Caldas a possibilidade de se tornar referência para outros municípios.

O documento municipal é uma produção coletiva, desenvolvida por profissionais envolvidos com o desafio de uma educação voltada para a formação integral do indivíduo do século XXI.

Buscamos oferecer aos colegas educadores alternativas pedagógicas concretas que aproximem, ainda mais, o currículo das escolas aos seus respectivos contextos. Para tanto, trazemos questões recorrentes no universo educacional que, ao longo dos textos, convidam o colega leitor a um diálogo reflexivo acerca das diferentes realidades presentes em nossa prática.

Desejamos que as contribuições contidas no Documento Municipal transcendam uma perspectiva burocrática ainda presente em documentos oficiais, e que favoreçam o planejamento de currículos vivos e significativos, alinhados a diagnósticos que reflitam a realidade do ponto de partida. Almejamos conhecer e atuar no micro (nossa rede municipal de ensino) com objetivos traçados para o avanço no macro (a sociedade como um todo).

Flávia Maria de Campos Vivaldi

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM POÇOS DE CALDAS

Sônia Maria Sanches¹

Para a elaboração do documento municipal se faz necessário traçarmos o percurso da educação municipal buscando recuperar momentos e sujeitos contribuintes para essa grande obra coletiva que é a educação pública poços-caldense. A proposta é a de analisar o processo, feito por muitas mãos, que nos trouxe até o momento presente.

As fontes utilizadas na pesquisa são provenientes de livros, relatórios e artigos publicados em conferências sobre a história da educação em Minas Gerais e no Brasil. O acesso às leis, decretos e portarias atesta a apropriação das decisões políticas na educação brasileira.

Em 1872, data da fundação da cidade de Poços de Caldas, o Brasil contava com uma população de 10 milhões de habitantes e apenas 150.000 alunos matriculados em escolas primárias. O índice de analfabetismo era de 66,4%. (IBGE)².

Em Poços de Caldas, local propício para a agricultura, mas essencialmente voltado para a cura e o lazer, por causa das fontes de águas termais e

minerais, encontrávamos características de uma cidade estabelecida no final do período imperial brasileiro, quando a educação tinha resquícios da doutrinação católica e o ensino primário gratuito tinha o lastro da Coroa Imperial. Tais evidências podem ser observadas nas anotações de Mário Mourão. “Em 1872 quando era escassíssimo o número de escolas, entre as primeiras casas fundadas nessa época tão precária da nossa vida pré-urbana, já existia uma escola pública, a do Mestre José Antônio Augusto de Sá, o Sá...”. (MOURÃO, 1941. p. 365).

A inauguração do ramal da Ferrovia Mogiana de Estradas de Ferro, pelo Imperador D. Pedro II, em 1886, foi um marco para a urbanização, devido ao adensamento dos fluxos de turistas e imigrantes (MARRAS, 2004). Com a atividade turística e mais tarde incremento industrial, Poços de Caldas se desenvolveu mais rapidamente do que os municípios agrários do entorno, tornando-se um polo regional.

¹ Aux. Adm. V da Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas – MG . Graduada em Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso pela PUC- MG - Campus Poços de Caldas. Especialista em Gestão Patrimonial: Bibliotecas, Museus e Arquivos pela Escola Guignard - UEMG- Belo Horizonte. Mestre em Educação e Docência pela UFMG – FaE - Belo Horizonte – Linha de Pesquisa: Educação em Museus e Centros de Ciências. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/168023655727503>

² IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O Imperador D Pedro II, que em sua última fala no trono em 1889 propôs a organização e a criação de um amplo sistema nacional de instrução pública e a criação de um Ministério da Instrução, também visitou o Colégio São João, fundado em 1886 por João Mestre, pai do Capitão Reinaldo Amarante. Várias escolas masculinas se sucederam em regime de internato e externato: Colégio Rosa, Escola Técnica de Comércio, o Colégio Mendonça e o Colégio Mourão, todos dirigidos por intelectuais. É relevante salientar que essas escolas eram excludentes, pois apenas atendiam a uma pequena parte da população local.

Durante a República Velha, do final do Império e às primeiras décadas do século XX, o sistema governamental brasileiro não rompeu completamente com as práticas anteriores, marcadas por autoritarismos e desigualdades e, apesar das mudanças políticas, a educação continuou a se desenvolver nesses moldes. Em 1890, o Governo Republicano criou a Secretaria de Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, fundada no ano seguinte com o Ministério da Justiça.

Nesse período, o Governo de Minas externou a ideia de criar na cidade de Poços de Caldas quatro escolas públicas estaduais: duas para as meninas e duas para os meninos. Uma das primeiras professoras públicas nomeadas foi Idalina de Andrade. Em 1891, a professora Isbela de Freitas Mourão adquiriu outra escola pública.

Na mesma década, a Loja Maçônica Estrela Caldense fundou a Escola Noturna, destinada ao ensino primário, mas vários problemas de

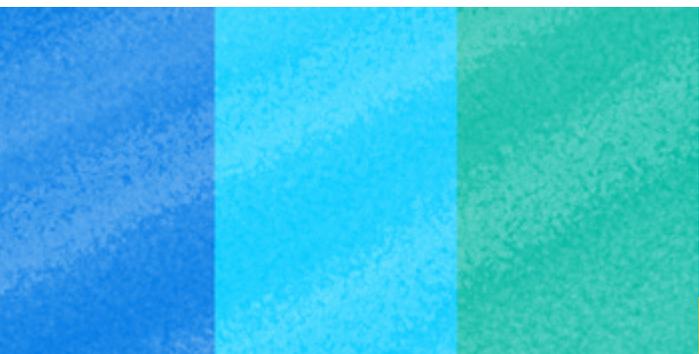
manutenção resultaram em seu fechamento precoce. O Colégio Rosa (internato para meninos) foi fundado em 1896 pela mesma instituição e localizava-se à Rua Minas Gerais, onde hoje está o prédio principal do Instituto Educacional São João da Escócia. (SCALVI,2015).

Em 1899 foi instalada a primeira escola feminina particular, por Olindina e Laudelina O'konell Jersey, destinada para as filhas dos mais abastados da região. Nesse período, cabia ao professor, adquirir o mobiliário escolar e fornecer a sala de estudo.

A professora Branca Mourão adquiriu em 1900 a quarta escola pública para meninos, onde lecionava também dona Evangelina Mourão, que permaneceu até a inauguração do Grupo Escolar David Campista.

Sem uma prefeitura estabelecida, a Vila de Poços de Caldas recebia os primeiros intendentos nomeados por deliberação do Governador do Estado. Foi adotado o Código de Posturas da Cidade de Caldas estabelecendo uma tabela para vencimentos dos(as) educadores(as). Segundo Ottoni, (1960), os moradores locais procuravam cooperar com a Intendência, e, sendo assim, Antônio Ferreira Rodrigues cedeu uma sala na sua casa, localizada na Praça Senador Godoy, atual Praça Pedro Sanches, esquina com a Rua Itororó, atual Rua São Paulo, para servir provisoriamente de escola pública.

Por volta de 1903, na mesma sala, o professor Carlos Casella ministrava as aulas de ensino primário, em seu Externato Ítalo-Brasileiro “Annita Garibaldi”. De acordo com Seguso, (2007, p. 265): “a preocupação das famílias italianas constituía na preservação da cultura europeia e da polêmica enfrentada pelos seus filhos no confronto entre os costumes italianos comparados aos dos brasileiros”.



Em 1915 os maçons fundam a Escola São João da Escócia.

Do ponto de vista ideológico, nesse período, os colégios particulares mantinham as aspirações do Velho Mundo, ensinando o português e o francês para os estudantes, filhos de pais abastados. As escolas públicas seguiam um modelo de ensino voltado para a vida prática: bordado, costura e práticas de higiene para as meninas que ajudariam as mães em casa e, posteriormente casadas, serviriam para as tarefas do lar. Já para os meninos, considerava-se que precisavam de noções mais simples do que aquelas oferecidas aos meninos ricos.

Nos anos de 1920, a população local era de 14.587 moradores (IBGE, 2018). A instrução escolar de Poços de Caldas oferecia condições bastante vantajosas em relação à educação das crianças. A cidade contava com diversas escolas, dentre elas, o Ginásio Pedro Sanches (dirigido pelo bacharel Cornélio Tavares Hovelacque), Colégio São Domingos (fundado pelo Padre Henri Mothon, em 1906, dirigido pelas Irmãs Dominicanas) onde havia o curso Normal, para preparar futuras professoras, que fazia parte do Plano Nacional de Governo.

Destaca-se em 1922, a fundação do Grupo Escolar David Campista, instalado no antigo prédio do Sanatorium, localizado à Rua Mato Grosso e que permanece até os dias de hoje, sob a responsabilidade do Estado de Minas. Nesse mesmo ano, três bairros foram contemplados com escolas primárias: Cascatinha, Vila Nova e Matadouro

(Country Club). No ensino privado foi fundada a Escola 7 de Setembro, sob a direção de dona Carolina Bernardo (dona Nicolina), com o nome de Escola Mista (atualmente Colégio Sete de Setembro - Sistema COC de Ensino).

A criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, com a função de promover debates em torno da questão educacional e a atuação dos pioneiros da Escola Nova, evidenciaram a necessidade de se repensar a educação como vinha sendo desenvolvida. Nesses embates, prevaleceram grupos articulados ao ensino público e representantes da igreja vinculados aos interesses do ensino privado. (ANDREOTTI,s/d.pag 1)

Em 1928 inicia-se o Educandário Jesus Maria José, dirigido pela Madre Maria da Anunciação Costa, projeto nascido em Portugal, nos ideais de Madre Rita, oriunda de família pobre que sonhava com uma proposta pedagógica pautada na ética, na família e na evangelização cristã³.

Nesse período, evidencia-se o confronto dos católicos com os intelectuais e estadistas defensores da educação de caráter privado, subordinada ao controle da família, separando meninas e meninos e enfatizando a formação da nação. Tratava-se de um projeto de “re Cristianização” do país, que procurava recolocar a Igreja Católica no espaço de poder que ocupara até antes do início do período republicano.

Já na chamada Era Vargas, destaca-se o envolvimento de vários grupos apresentando as reformas educacionais que visavam abranger as necessidades do processo de modernização e, ao mesmo tempo, reforçar interesses de um governo

³ Ver: www.colegiojesusmariajose.org.br/pocos/. Acesso 24/04/19

despótico. Enfatizaram-se reformas que, desde o início da República, foram pautas de discussão de setores organizados da sociedade.

Em Poços de Caldas, no ano de 1936, dona Anésia de Camargo Andrade, funda o Externato Camargo Andrade. Nesse mesmo ano, sobressaem-se as atividades do Ginásio Municipal, sob a direção dos Irmãos Maristas, contemplando o curso ginásial e o curso científico que preparava os alunos para o ingresso nos cursos superiores (em 1976, passa a se chamar Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza). É em 1938 que dona Maria de Lourdes Freitas funda o Externato com o mesmo nome. Os professores Arino Ferreira Pinto e Benedito Tepedino fundaram, em 1942, a Escola Técnica do Comércio, empreendimento que possibilitou aos jovens que trabalhavam de dia, estudar no curso noturno. A pedagogia estava sob responsabilidade do prof. Júlio Bonazzi, experiente técnico de ensino, que contribuiu com resultados significativos para a educação no município, quando a população atingia o número de 19.872 habitantes.

Nesse mesmo período, encontrávamos na zona rural, aproximadamente 6.121 moradores (IBGE, 2018), o que levou a prefeitura às nomeações de professoras para as seguintes escolas rurais: Escola Rural Mista da Fazenda da Cachoeirinha, Escola Rural Mista da Fazenda Santo Aleixo e Escola Rural Mista da Fazenda Espírito Santo.

Na década de 1940, o encerramento das atividades nos cassinos brasileiros acarretou, para Poços de Caldas, problemas socioeconômicos, trazendo um empobrecimento para a cidade. Nesse contexto, em 06 de agosto de 1946, Padre Carlos Henrique Neto e Maria Aparecida Figueiredo, fundam a Escola Profissional Dom Bosco. No início, o objetivo difundido era o atendimento às crianças

carentes que necessitavam, além do estudo regular, aprender uma profissão.

Em terras poços-caldenses, o primeiro esboço para a criação da Secretaria de Educação ocorre em 1947, sendo nomeada para o cargo de chefe do Serviço de Educação, a professora Julieta Martins Brigagão. Em 1949, o Prefeito Miguel Carvalho Dias concede subvenção ao Dispensário Infantil “Ambrósia Côrtes”, submetido à Igreja Metodista, ato que oficializa as atividades vinculadas basicamente às necessidades assistencialistas.

Dados estatísticos apontam que em 1950, a cidade contava com uma população de 25.826 habitantes (IBGE, 2018), havia 13 escolas na zona urbana e 14 na zona rural, onde os educadores tinham provimentos maiores por trabalharem fora da cidade. Nesse período havia apenas quatro escolas particulares que contemplavam o curso ginásial. Nesse mesmo ano, aparece o primeiro registro da implantação da educação infantil no município, em escola particular: o Jardim da Infância, no Colégio São Domingos.

A educação no Brasil persistia no ensino do 1º ao 4º ano primário voltado para a vida prática, rotulando atividades diferenciadas para meninos e meninas, considerando o casamento em primeiro lugar, e a vida profissional secundária para as mulheres.

Em 1951, o Lar Irmã Catarina inicia suas atividades com crianças carentes e em 1955 é criada a Gota de Leite “Sinhá Junqueira Lemos”, mantendo o foco na erradicação da desnutrição infantil.

A legislação municipal comprova as propostas de mudanças, orientações e programas em melhoria na qualidade do ensino no Estado de Minas e na cidade: A Lei nº320 de 1953 concede subvenção para as compras de livros para a

Faculdade de Filosofia –FAFI (que seria criada treze anos depois).

A zona rural também foi ampliada nesse período, pois em 1954, foram instaladas mais duas escolas: uma na Fazenda Rolador e outra na Estação de Bauxita. E cinco anos depois, a escola da Fazenda Matão, denominada “Damião Santiago da Silva”.

A Lei nº 671, publicada no “Diário de Poços de Caldas”, de 22 de Agosto de 1959, fala sobre a doação de terreno e sobre a revogação da Lei nº 665 de Junho de 1959, para a construção do Grupo Escolar Francisco Escobar, no terreno de propriedade do Patrimônio Municipal, situado à Av. Taubaté, no Bairro Santana, com 4.000 metros quadrados, uma vez que a escola funcionava precariamente há 12 anos, na Escola Paroquial do Bairro Vila Nova, em um conjunto de quatro casinhas. Mas apenas em 1963 a Escola foi para seu espaço próprio, na Avenida Taubaté, atualmente Avenida José Remígio Prézia.

No campo da educação, durante o regime cívico-militar, as ações e projetos governamentais apontavam para um alinhamento ao capital internacional, formalizado pelos chamados “Acordos MEC-USAID” (Ministério da Educação e Cultura/United States Agency for International Development) sendo que os técnicos da USAID, participaram diretamente na reorganização do sistema educacional brasileiro.

Nesse período o crescimento populacional foi significativo em Poços de Caldas, (em 1960 o número de habitantes era de 38.843, em 1970 de 58.510 e em 1980, de 86.983 - IBGE, 2018). Os moradores encontravam-se ávidos por formação e empregos, necessidade que se volta ao pensamento da educação destinada à demanda trabalhista.

Em 1962, a prefeitura cedeu o histórico edifício da Vila Junqueira para a instalação do Ginásio Virgínia da Gama Salgado, pertencente à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, que ali funcionou durante três anos. A partir de 1965, foi transformado em Ginásio Estadual, por onde passaram várias gerações de alunos até 1995, quando a instituição foi fundida com a Escola Estadual Francisco Escobar. Esse foi o primeiro ginásio gratuito da cidade. Ali se formaram na 8ª série (9º ano) milhares de estudantes que não tinham condições de arcar com os estudos fora da cidade.

Atendendo aos anseios da população, a fundação da FAFI, Faculdade Municipal de Filosofia, Ciências e Letras, se deu em 23 de dezembro de 1965, com os cursos de Filosofia, Pedagogia, Letras e Matemática que funcionou até 1973 no atual Espaço Cultural da Urca, quando mudou-se para o prédio do antigo mercado municipal (atual Casa Carneiro) e, posteriormente, com a venda do prédio, a prefeitura municipal adquiriu o Seminário Nossa Senhora da Esperança dos Padres Oblatos de Maria Imaculada, para a instalação da Autarquia Municipal de Ensino de Poços de Caldas.

O início da década 1970 trouxe inúmeras mudanças no ensino brasileiro. O Governo Federal dá início ao PAPPE (Programa de Atendimento ao Pré-Escolar) advindo da LBA⁴. Com o mesmo caráter assistencialista, são criadas as creches Casulo, da Vila Cruz,; do Bairro São José e a Creche Dom Bosco.

Com a população atingindo o número de 58.514 habitantes, em 1971, a prefeitura transforma o Serviço de Educação em Departamento de Educação, nomeando como Chefe o advogado Jofre

⁴ Legião Brasileira de Assistência.

José Ferreira Santos.

Em 1972 a Prefeitura Municipal declara sendo de utilidade pública, a APAE (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais), esboçando a atenção com a educação inclusiva.

A publicação no Diário de Poços de Caldas do dia 19 de outubro de 1973, denomina Escola de 1º Grau “Sérgio Pacheco”, a escola municipal situada no Bairro de Vila Togni, desta cidade. No mesmo ano, por meio da Lei 2.104, fica instituído o Cadastro Escolar de Poços de Caldas, que deveria obedecer às diretrizes estabelecidas nesta lei: cada estabelecimento de ensino de 1º grau sediado no Município e que ministrar as primeiras séries, terá o cadastro das crianças maiores de seis anos, residentes na zona da escola em que estiver localizado. No mesmo ano, foi criada a Escola Rural da Fazenda Boa Vista (atual E.M. Raphael Sanches).

Em 1974, foi implantada a Escola Polivalente “Arlindo Pereira Filho”, pelo Governo Estadual (desdobramento do programa MEC-USAID), com metodologia inovadora e qualificação de professores para atendimento a alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

Em 1976, o Departamento Municipal de Educação ganha “status” de Secretaria Municipal de Educação e Cultura, assumindo a pasta o Dr. José Vargas de Souza.

Para o ensino de 1º e 2º graus, entre as inúmeras inovações, a LDB, permite a criação do Ensino Supletivo, cujo objetivo básico era o de suprir a escolarização para os adolescentes e adultos que não tivessem concluído as etapas regulares. Cumpridas todas as exigências do convênio com o governo estadual, o Centro de Estudos Supletivos

foi instalado no prédio anexo ao Colégio Municipal, à Avenida Champagnat, em 24 de abril de 1978, sendo suas atividades iniciadas a partir de 15 de junho do mesmo ano. Atualmente o CESEC⁵ está localizado à Avenida João Pinheiro.

De 1980 a 1982, foram criadas a Creche Santa Augusta, o Grupo da Fraternidade Irmã Narcisa (atual CEI⁶ Municipal Caminho da Luz), a Creche Casulo, no bairro Santo André, o CEI Municipal. São Francisco e as Creches Casulo, nos bairros São Paulo e Santa Rita.

Em 1983 as creches foram transferidas para a Secretaria de Saúde e Assistência Social. As crianças eram atendidas de acordo com a carência familiar, a prioridade era o combate à desnutrição e a garantia da matrícula perto da residência para assegurar a saúde na primeira infância.

Diante das novas reivindicações da sociedade na derrocada da ditadura e reorganização democrática, o avanço nas medidas educativas municipais se intensifica, uma vez que o crescimento populacional atinge 86.983 habitantes (IBGE, 2018). Encontramos nesse período indefinições nas decisões políticas municipais em relação à educação infantil, pois em 1985, as creches são transferidas para a SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura); no ano seguinte, transferidas novamente para a Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social; e em 1989, retornam à SEMEC.

A criação do Conselho Municipal de Educação, por meio da Lei nº 3685 de 23 de maio de 1985, determinou a assessoria na Administração Municipal, pronunciando-se a respeito dos Planos Municipais, em consonância com as normas e critérios do planejamento nacional e dos planos

⁵ Centro Estadual de Educação Continuada.

⁶ Centro de Educação Infantil.

estaduais de educação.

A Lei nº 3.795 de 1985, autorizou empréstimo dos seguintes imóveis, à Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento de turmas de 1ª a 4ª séries do 1º grau, vinculadas às Escolas Estaduais: uma sala de aula do Centro Municipal de Apoio Educacional (CEMAE) “Professora Maria José Brandão Risola”, no Bairro Jardim Ipê, de propriedade da Prefeitura Municipal e uma sala de aula do Centro de Apoio Educacional (CEMAE) - Unidade Santa Augusta.

Em 1986, teve início o projeto de nucleação das escolas municipais da zona rural com o propósito de melhoria da rede física, assegurando às crianças do campo acesso a uma escola ampla e com dependências físicas e equipamentos de boa qualidade, assim como a garantia do transporte escolar.

Nos anos de 1990, a cidade ultrapassa os 120 mil habitantes e se expande territorialmente. Encontramos em 1991, a criação das escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, nos bairros Parque das Nações, Nova Aurora, Parque São Sebastião, Maria Imaculada e Jardim Esperança. Os esforços para acompanhar as propostas educacionais caminham para a municipalização de escolas estaduais.

Ressaltamos que a municipalização do ensino fazia parte de toda a discussão da constituinte, que com a LDB de 96, reconfigurou o pacto entre os entes federados passando o Ensino Fundamental e Infantil serem responsabilidade do Município, o Ensino Médio do Estado, e o Ensino Superior, do Governo Federal, especialmente.

Assim, com a Lei Municipal nº 5490 de 30 de dezembro de 1993, a Câmara Municipal de Poços de Caldas autorizou o Prefeito a proceder à municipalização das seguintes Escolas Estaduais: 1. Escola Estadual Wilson Hedy Molinari, – Bairro

Vila Cruz; 2. Escola Estadual Alvinho Hosken de Oliveira – Bairro Santa Rita; 3. Escola Estadual Professor Antônio Sérgio Teixeira - Bairro Nova Aparecida; 4. Escola Estadual do Bairro Bortolan – Bairro Bortolan, que passou a denominar-se Escola Municipal Rotary Clube. A publicação ocorreu no dia 04 de janeiro de 1994.

A continuidade da municipalização se deu em 1998, com as seguintes escolas : Escola Estadual Dona Mariquinhas Brochado, Escola Estadual Dr. Haroldo Afonso Junqueira, Escola Estadual Presidente Washington Luiz e Escola Estadual Maria Ovídia Junqueira.

Acompanhando o processo de expansão do ensino superior brasileiro, Poços de Caldas recebe, a partir de 1997, a implantação de importantes universidades como a UNIFENAS – Universidade de Alfenas (1995), a Pontifícia Universidade Católica de MG – PUC-Poços (1997); a Faculdade Pitágoras (2000), a Universidade de Minas Gerais – UEMG (2002), a UNIFAL- Universidade Federal de Alfenas (2007) o Instituto Federal de MG – IFSulde Minas (2008), entre outras que atualmente ofertam cursos de graduação presencial e à distância.

Em pleno século XXI o mundo vive uma verdadeira revolução tecnológica e conseqüentemente cultural. Diante disso, a RESOLUÇÃO Nº 443 de 2001, dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá garantias à primeira etapa da educação básica para crianças de 0 a 6 anos.

Em dezembro do mesmo ano, através da Lei 7568, fica criado o PMJ – Plano Municipal da Juventude, instituído com a finalidade de formular, analisar, implementar e coordenar políticas de atendimento que promovam a população jovem do Município, na faixa etária de 6 a 16 anos, (em 2014 a lei foi alterada para Programa Municipal da Juventude).

A instituição do Sistema Municipal de Ensino de Poços de Caldas, em 2004, avalizou a ampla participação da sociedade nas decisões e no reconhecimento do direito de todos à educação e democratizou as relações, representadas pelo Conselho Municipal de Educação.

Os desafios continuam sendo inúmeros para os profissionais da educação. Em 2006, a Lei Complementar nº 75 cria o CERPRO (Centro de Referência do Professor) “Monsenhor Trajano Barroco”, com estrutura e vínculo à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, destinado à capacitação continuada dos professores, com o objetivo de promover a qualidade de ensino no município. Em 2010, em atendimento ao disposto pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases Nacional) é criado o CEDET (Centro de Desenvolvimento de Potencial e Talentos) com o objetivo de educação integral para jovens talentosos.

Em 2013, o Departamento de Cultura se desvincula da Secretaria Municipal de Educação e passa formalmente para a Secretaria Municipal de Turismo. (Em 2015 é criada a Secretaria de Cultura -SECULT).

Quanto à jornada de trabalho e às atividades extraclasse dos profissionais do magistério, a Câmara Municipal sancionou a Lei Complementar nº .193 de 12 de janeiro de 2018, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Poços de Caldas, dando voz à implantação da Lei Federal 11.738 de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial para os profissionais do magistério público da educação.

De acordo com os últimos dados do IBGE (2018), a cidade possui 182 bairros com 166.111 habitantes. Nesse cenário, a SME- Secretaria

Municipal de Educação de Poços de Caldas, atualmente, tem aproximadamente, 20.000 estudantes matriculados (2019), que são atendidos em:

- 45 Centros de Educação Infantil;
- 05 creches conveniadas;
- 25 escolas;
- 8 unidades de PMJ;
- CMAEE⁷ Tarso de Coimbra;
- CMAEE Hellen Keller;
- CEDET⁸;
- Centro Municipal de Línguas;
- Conservatório Municipal “Antônio Ferrucio Viviani”.

Esse histórico dá voz à responsabilidade da SME em apresentar sinteticamente, as transformações ocorridas na educação da cidade e, sobretudo, considerar em seu plano de ações, os desafios da realidade que se apresenta.

Se por um lado, com base nas diretrizes propostas nesse documento municipal, temos a responsabilidade para com a implantação da recém aprovada BNCC⁹ (2018), bem como, do Currículo Referência de Minas Gerais, se tornem uma realidade nas instituições educacionais, por outro lado, temos as rotas traçadas pelas Políticas Públicas Nacionais de Educação que, contraditoriamente, retomam perspectivas conservadoras e tradicionais, dissonantes às propostas contidas nos documentos oficiais. É em meio às tensões entre crenças e devaneios leigos que se renova e se fortalece nosso compromisso com uma Educação Pública de Qualidade.

⁷ Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado.

⁸ Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento

⁹ Base Nacional Comum Curricular.

REFERÊNCIAS

ANUNCIACÃO, Giovana Andrea Pasculli. **Histórico das creches municipais em Poços de Caldas**. Edição da autora, Poços de Caldas MG 2001. (Trabalho de Conclusão do curso de Pós-graduação Lato-Sensu em Educação Infantil. Puc-Poços)

LIMA, L.O. **Estórias da Educação no Brasil**: de Pomal a Passarinho. 2ª ed., Rio de Janeiro: Brasília, 1977.

MARRICHI, J.M.O. **A cidade termal**: ciências das águas e sociabilidade moderna entre 1839 e 1931. São Paulo: Anna-blume, 2015.

MEGALE, N. B. **Memórias Históricas de Poços de Caldas**. Poços de Caldas: Gráfica Sulminas. 2002.

MOURÃO, M. **Poços de Caldas – Síntese Histórico-Social**. 2ª ed. São Paulo: Gráfica Saraiva. 1941.

OTTONI, H B. Poços de Caldas. São Paulo: Anhembi, 1960.

PONTES, H. **A Loja Maçônica Estrela Caldense 1895/1995**. Poços de Caldas: Gráfica Universal. 1995.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação (LDB): Trajetórias, Limites e Perspectivas**. Campinas, SP, Autores Associados, 1997

SCALVI, H A. **Instituto Educacional São João da Escócia: cem anos de história, cultura e educação: 1915-2015**. Poços de Caldas: Sulminas. 2015.

SEGUSO, M. **Os admiráveis italianos de Poços de Caldas: 1884-1915**. 3ª ed. rev. Poços de Caldas, MG: Ed. Do Autor, 2007.

SOUZA, M J. **Reinado e poder no Sul das Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

WILLIAMS, D. (Org); PRADO, A. **Memorial da Companhia Geral de Minas: seus 65 anos (1935-2000) e apontamentos da mineração no planalto de Poços de Caldas**. Poços de Caldas: ALCOA, 2001.

[D3RIA%20DA%20MUNICIPALIZA%C7%C3O%20DO%20ENSINO%20NO%20BRASIL.pdf](#) Acesso em: 16/04/19.

ANDREOTTI, Azilde L. – **O Projeto de Ascensão social através da educação escolarizada na década de 1930**.

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Po%C3%A7os_de_Caldas#Clima Acesso: 26/12/2018

NICOLA, A; FERREIRA, K,R,S. **História do ensino superior no município de Poços de Caldas**.

Disponível em: <http://www.escoladombosco.com.br/>. Acesso em: 27/04/19

Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/437.pdf> Acesso em: 26/12/2018

Disponível em file:///E:/IXCOPEHE%20Hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Minas%20Gerais.pdf . Acesso em: 10/04/19

Disponível em: <http://www.colegiosetedesembro.net.br/>. Acesso em 28/04/19

Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439680786_ARQUIVO_Espacosociedadeeducacao.doc.docx1.pdf

TEREZA, CLEITON DONIZETE CORRÊA. **Espaço, sociedade e educação: uma reflexão a partir da análise da Escola Estadual Francisco Escobar**. Acesso em: 17/04/19.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/institucional> . Acesso em 22/04/19.

Disponível em http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/resolucao_443_01;07242613;20070227.pdf. Acesso em: 24/04/19.

Disponível em: www.colegiojesusmariajose.org.br/pocos/. Acesso 24/04/19

Disponível em : <http://imperiobrasileiro-rs.blogspot.com/2009/10/dispomos-aqui-ultima-fala-do-trono.html>. Acesso em: 27/04/19

Disponível em <https://cm.jusbrasil.com.br/legislacao/630091/lei-6609-98>. Acesso em: 27/04/19

Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/informacoes-por-cidade-e-estado?t=destaques&c=31-> Acesso em: 25/12/2018
Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas.html. Acesso em: 15/04

Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT2%20PDF/A%20HIST%20

INTRODUÇÃO

*Flávia Maria de Campos Vivaldi*¹⁰

*Michele Mendes Santana*¹¹

A Secretaria Municipal de Educação, em 2017, aplicou nas séries finais do Ensino Fundamental II de toda a rede municipal, um instrumento validado cientificamente para avaliação do Clima Escolar, sendo no país, uma iniciativa pioneira no que se refere às políticas públicas de educação.

Antes mesmo da análise dos dados coletados em cada escola, por meio dos questionários respondidos por professores, alunos e gestores, as ações da SME fortaleceram o processo de formação continuada do profissional de educação, por meio de trabalho em parceria com as universidades locais (Programa Educador Aprendiz), bem como, da execução de um planejamento interno e intersetorial. O trabalho da SME conta com ações planejadas nos diferentes setores que, no entanto, dialogam entre si, intencionando alcançar os objetivos traçados para a Educação Municipal.

Dentre os objetivos para a Educação no município, principalmente no que se refere à formação integral do ser humano, está a compreensão e oferta de uma educação em período integral convergente com as urgências da contemporaneidade e que considere o sentido humano de integralidade e não somente de extensão do tempo de permanência do aluno na escola.

¹⁰ Mestre e doutoranda em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da UNICAMP; Especialista em Relações interpessoais e desenvolvimento da autonomia moral na escola, pela Unifran; Magíster em Programas de IntervenciónPsicologica em Contextos Educativos pela Facultad de Psicologia da UniversidadComplutense de Madrid; Psicopedagoga, pela PUC- Minas, e Unincor; e integrante do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - UNICAMP/UNESP. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3515848158209832>

¹¹ Especialista em Gestão Escolar da Escola de Gestores da Educação Básica do Mec, em convênio com a UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais; especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís; especialista em Didática pela Faculdade de Educação São Luís; psicopedagoga pela Faculdade de Educação São Luís; especialista em Educação Especial pela UNIG-Universidade Iguacu; pedagoga pela Fundação Educacional de Machado; integrante por três anos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) pela UNICAMP. Atuou na área de Educação, como professora de Ensino Fundamental I, como Supervisora Pedagógica de Ensino Fundamental I e II e Gestão Escolar do Ensino Fundamental I e II. Coordenadora do Programa Municipal da Juventude (PMJ). Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2702447690190720>

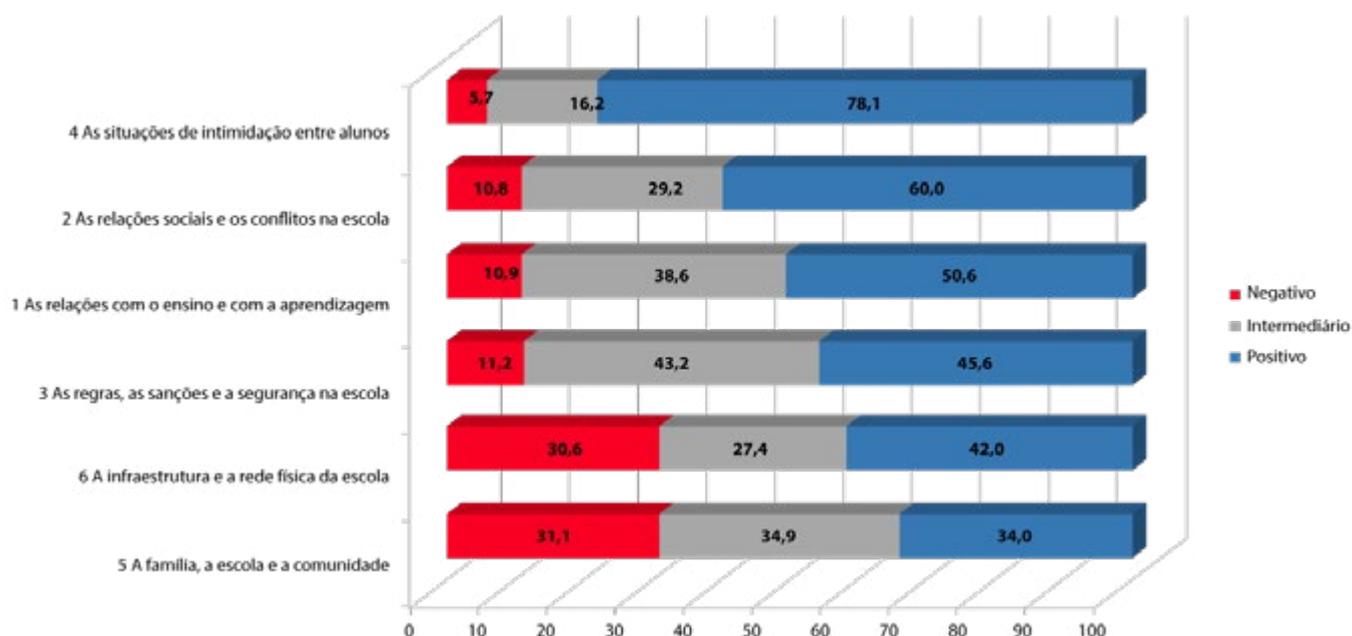
Diante desse desafio - o de oferecer uma educação integral que busque ressignificar as ações pedagógicas para o desenvolvimento pleno de nossos educandos - o Programa Municipal da Juventude, já em 2017, iniciou um trabalho de coleta de dados, formação continuada aos educadores e visitas a outras localidades que implantaram com sucesso a educação integral. A partir do diagnóstico, foi constatada a necessidade de um Projeto Pedagógico que trabalhasse a formação dos nossos estudantes de forma mais ampla, observando-se todas as suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural) e que, além disso, envolvesse nesse trabalho, toda a comunidade; portanto, um projeto coletivo. Nesse sentido, o desafio tornou-se ainda maior: a elaboração de um currículo integrado, favorecendo aos estudantes acesso às diferentes áreas de conhecimento, articuladas aos saberes e experiências, vivenciados por cada um e por sua comunidade, como um todo. Trata-se da educação no território.

O Programa Municipal da Juventude, então, inicia a elaboração de um trabalho a ser desenvolvido

a partir de eixos temáticos divididos, na ocasião, da seguinte forma: educação no território, arranjos culturais, educação científica, convivência ética e educação patrimonial e cidadania. O idealizador do Programa Municipal da Juventude, vereador Paulo Tadeu D’Arcádia, convidado a conhecer e opinar sobre a proposta do trabalho, aprova os eixos temáticos e contribui com a sugestão de que fosse incluído mais um: expressão, corpo e movimento.

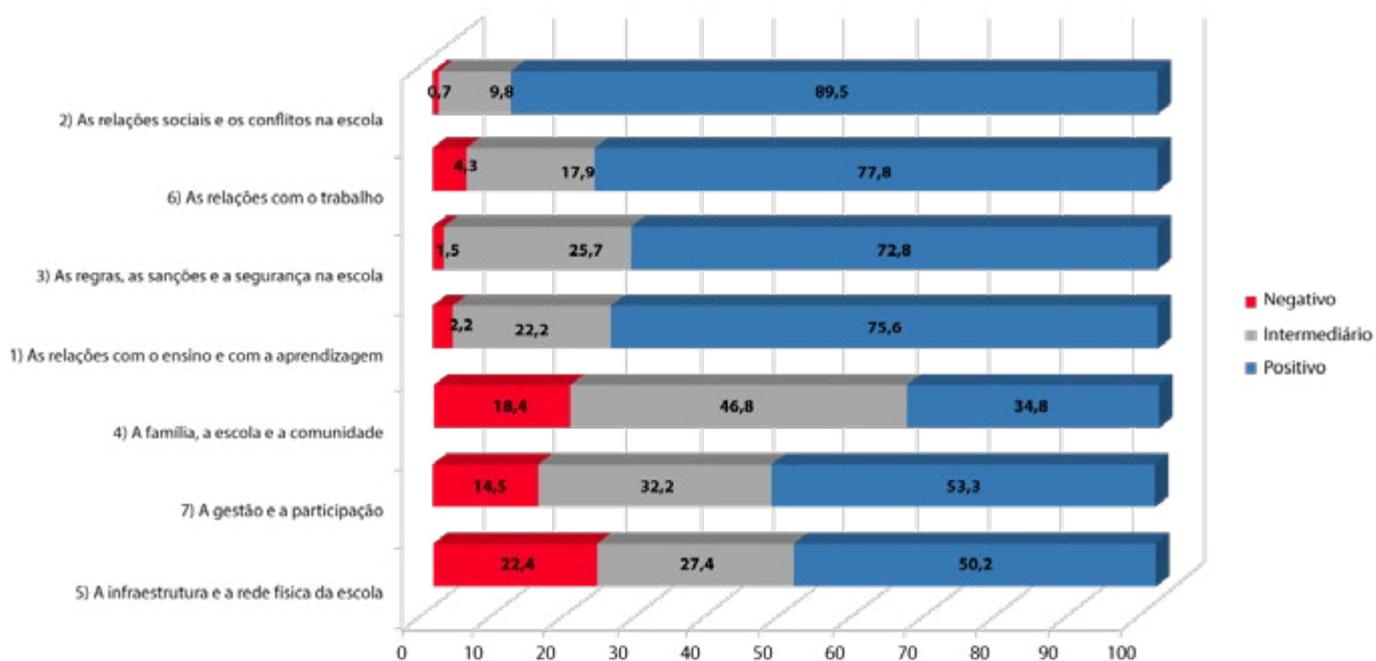
Concomitante à nova estrutura para o planejamento das atividades do PMJ, a análise dos resultados obtidos no diagnóstico do clima das escolas e, posteriormente, os dados fornecidos pelas notas do Ideb, apontaram claramente, quais os aspectos mais fragilizados no trabalho com a educação municipal: aprendizagem significativa; relações interpessoais (aluno/aluno; aluno/autoridade; adulto/adulto); relação escola/família; relação escola/comunidade. Seguem os resultados gerais de cada dimensão do clima escolar, avaliada sob a perspectiva dos alunos, professores e gestores.

DIMENSÕES GERAIS - ALUNOS



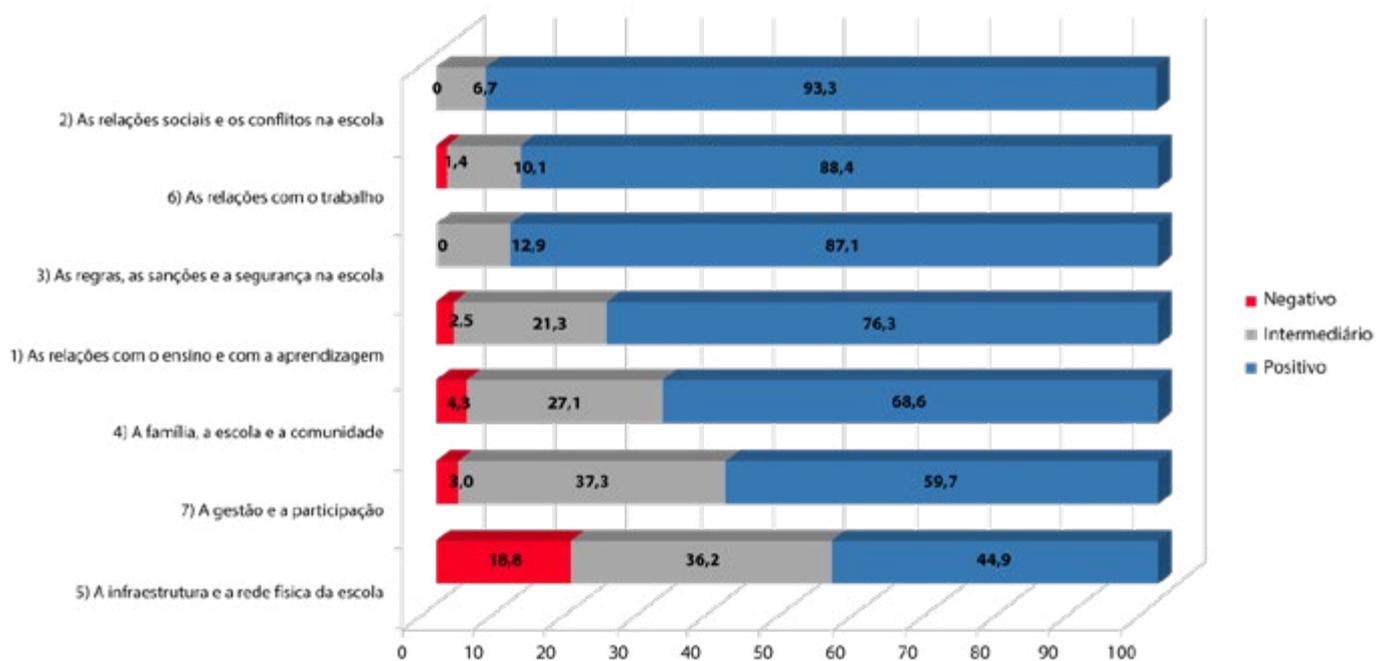
Fonte: SME, 2017.

DIMENSÕES GERAIS - PROFESSORES



Fonte: SME, 2017.

DIMENSÕES GERAIS - GESTORES



Fonte: SME, 2017.

Resultados do IDEB 2017

Ano	Escola	Rede	Etapa escolar	Ideb	Aprendizado	Fluxo	Atingiu a meta	Cresceu o Ideb	Alcançou 6,00	Situação d
2017	CAIC EM PROF ARINO	Municipal	Anos Iniciais	5,8	6,15	0,95	Sim	Sim	Não	Melhorar
2017	EM ALVINO HOSKEN I	Municipal	Anos Iniciais	5,4	6,1	0,88	Sim	Sim	Não	Melhorar
2017	EM DONA MARIQUIN	Municipal	Anos Iniciais	6,4	6,73	0,95	Não	Sim	Sim	Melhorar
2017	EM DONA VICENTINA	Municipal	Anos Iniciais	5,9	6,18	0,96	Sim	Não	Não	Atenção
2017	EM DR HAROLDO AFF	Municipal	Anos Iniciais	6,4	6,64	0,97	Sim	Sim	Sim	Manter
2017	EM DR JOSE VARGAS I	Municipal	Anos Iniciais	6,7	7,09	0,95	Não	Não	Sim	Atenção
2017	EM IRMAO JOSE GREI	Municipal	Anos Iniciais	6	6,35	0,95	Sim	Não	Sim	Melhorar
2017	EM JOAO PINHEIRO	Municipal	Anos Iniciais	6,7	6,81	0,99	Sim	Não	Sim	Melhorar
2017	EM JOSE AVELINO DE	Municipal	Anos Iniciais	6,5	6,56	0,99	Sim	Não	Sim	Melhorar
2017	EM JOSE MAMUD ASS	Municipal	Anos Iniciais	0	0	0,9	Não	Não	Não	Sem dados
2017	EM JOSE RAPHAEL SA	Municipal	Anos Iniciais	6,5	6,88	0,95	Sim	Não	Sim	Melhorar
2017	EM LIONS CLUB CENT	Municipal	Anos Iniciais	0	0	0	Não	Não	Não	Sem dados
2017	EM MARIA OVIDIA JU	Municipal	Anos Iniciais	5,5	5,96	0,92	Não	Sim	Não	Atenção
2017	EM PRES WASHINGTC	Municipal	Anos Iniciais	6	6,74	0,9	Não	Sim	Sim	Melhorar
2017	EM PROF ANTONIO SI	Municipal	Anos Iniciais	5,7	6,22	0,91	Não	Sim	Não	Atenção
2017	EM PROF JULIO BONI	Municipal	Anos Iniciais	6,6	6,73	0,98	Sim	Não	Sim	Melhorar
2017	EM PROFA CARMELIA	Municipal	Anos Iniciais	6,7	7,4	0,9	Não	Não	Sim	Atenção
2017	EM PROFA EDIR FRAY	Municipal	Anos Iniciais	6,3	6,53	0,97	Não	Sim	Sim	Melhorar
2017	EM PROFA NICOLINA	Municipal	Anos Iniciais	7,1	7,13	1	Sim	Não	Sim	Melhorar
2017	EM RAPHAEL SANCHE	Municipal	Anos Iniciais	0	0	0,91	Não	Não	Não	Sem dados
2017	EM SERGIO DE FREIT	Municipal	Anos Iniciais	5,8	6,34	0,91	Não	Não	Não	Alerta
2017	EM VITALINA ROSSI	Municipal	Anos Iniciais	6,4	6,75	0,95	Sim	Sim	Sim	Manter
2017	EM WILSON HEDY MC	Municipal	Anos Iniciais	5,9	6,13	0,96	Não	Sim	Não	Atenção
2017	ESCOLA MUNICIPAL E	Municipal	Anos Iniciais	6,5	6,72	0,97	Sim	Sim	Sim	Manter

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017). (2018)

Ajuda sobre como usar esta planilha: <http://www.qedu.org.br/ajuda/artigo/471551>

Ano	Escola	Etapa escol	Ideb	Aprendizado	Fluxo	Atingiu a meta	Cresceu o Ideb	Alcançou 6,	Situação da escola
2017	CAIC EM PROF ARINO FERREIRA PINTO	Anos Finais	0	0	0,94	Não	Não	Não	Sem dados
2017	EM ALVINO HOSKEN DE OLIVEIRA	Anos Finais	4,3	5,2	0,82	Não	Sim	Não	Atenção
2017	EM DONA MARIQUINHAS BROCHADO	Anos Finais	5,4	5,76	0,93	Sim	Sim	Não	Melhorar
2017	EM DR HAROLDO AFFONSO JUNQUEIRA	Anos Finais	0	0	0,85	Não	Não	Não	Sem dados
2017	EM DR JOSE VARGAS DE SOUZA	Anos Finais	6,1	6,51	0,94	Não	Sim	Sim	Melhorar
2017	EM IRMAO JOSE GREGORIO	Anos Finais	4,9	5,29	0,93	Não	Sim	Não	Atenção
2017	EM JOSE AVELINO DE MELO	Anos Finais	0	0	0,88	Não	Não	Não	Sem dados
2017	EM JOSE MAMUD ASSAN	Anos Finais	4,8	4,98	0,97	Não	Não	Não	Alerta
2017	EM JOSE RAPHAEL SANTOS NETTO	Anos Finais	0	0	0,93	Não	Não	Não	Sem dados
2017	EM MARIA OVIDIA JUNQUEIRA	Anos Finais	0	0	0,89	Não	Não	Não	Sem dados
2017	EM PRES WASHINGTON LUIS	Anos Finais	5	5,72	0,87	Não	Não	Não	Alerta
2017	EM PROF ANTONIO SERGIO TEIXEIRA	Anos Finais	0	0	0,92	Não	Não	Não	Sem dados
2017	EM PROFA EDIR FRAYHA	Anos Finais	4,4	5,14	0,85	Não	Não	Não	Alerta
2017	EM PROFA NICOLINA BERNARDO	Anos Finais	5,4	5,85	0,92	Não	Sim	Não	Atenção
2017	EM RAPHAEL SANCHES	Anos Finais	5,7	5,82	0,99	Não	Não	Não	Alerta
2017	EM SERGIO DE FREITAS PACHECO	Anos Finais	5,3	5,92	0,89	Não	Sim	Não	Atenção
2017	EM VITALINA ROSSI	Anos Finais	5,4	6,04	0,9	Não	Sim	Não	Atenção
2017	EM WILSON HEDY MOLINARI	Anos Finais	4,7	5,52	0,85	Não	Não	Não	Alerta
2017	ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR PEDRO AFONSO JUNQUEIRA	Anos Finais	4,9	5,6	0,87	Não	Sim	Não	Atenção

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017). (2018)

Ajuda sobre como usar esta planilha: <http://www.qedu.org.br/ajuda/artigo/471551>

Diante do diagnóstico da rede municipal e com a conclusão e aprovação, no cenário nacional, da BNCC, bem como a parceria com o Estado na elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais, a SME, por meio de uma equipe composta por professores e supervisores pedagógicos, elaborou o presente documento traçando as **diretrizes metodológicas** convergentes não só com as urgências apontadas nos diagnósticos, como também, com os documentos oficiais de esfera Estadual e Federal.

O DOCUMENTO MUNICIPAL:

DIRETRIZES METODOLÓGICAS PARA ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS

O documento a seguir busca contemplar uma lacuna expressiva e presente nas propostas oficiais de políticas públicas de educação que é orientar metodologicamente a elaboração e implementação dos currículos escolares considerando a relevância pedagógica presente nas diferentes realidades das unidades. Se a BNCC e o Currículo Referência de Minas trazem prioritariamente **o que** deve ser contemplado no processo de desenvolvimento das competências e aprendizagens, o Documento Municipal traz possibilidades do **'como fazer'**, para alcançar o desenvolvimento das competências traçadas como necessárias para a sociedade do século XXI.

A perspectiva de elaborar esse documento com ênfase na abordagem metodológica é de oferecer aos profissionais de educação a aproximação entre os objetivos pretendidos nas políticas públicas de educação e a prática diária nas instituições educacionais, oferecendo pressupostos teóricos que embasem as ações pedagógicas no alcance e superação de suas metas.

O conteúdo do documento

O Plano de Convivência Ética traz a organização do planejamento intencional das ações institucionais voltadas para o desenvolvimento de relações humanas harmonizadas pelo exercício pleno do respeito mútuo, da justiça e de outros valores morais eleitos a partir das diferentes realidades existentes nas unidades educacionais, visando o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual da comunidade escolar. Trata-se da concretização da dimensão política presente no conceito de Projeto Político Pedagógico (PPP), visivelmente negligenciada ao ser reduzida a direitos, deveres e sanções, pré-estabelecidos nos regimentos escolares.

O trabalho da educação acerca da 'convivência', ao ser reconhecido com a devida relevância, demanda conhecimento científico e ações específicas que incidirão não somente para qualificar as relações como éticas, como também para oferecer o clima favorável para a construção dos diferentes conhecimentos e aprendizagens previstos no trabalho educacional.

Além do planejamento da convivência, o currículo das instituições deverá ser elaborado tendo quatro eixos temáticos como orientadores da abordagem metodológica necessária para uma educação reflexiva, convergente com o desenvolvimento da autonomia intelectual, urgente na sociedade.



O Eixo 1, Educação Científica,

discorre acerca do conceito e alternativas práticas de aproximação entre a teoria e a prática, visando fomentar nos estudantes a busca por um conhecimento significativo e solidário.

O Eixo 2, Direito à Cidade,

dialogando com os pressupostos da educação científica, visa contextualizar o conhecimento, alinhando-o às demandas das micro-realidades presentes nas diferentes comunidades. Trata-se de respeitar a educação **no** e **para** o território, corroborando com a formação de cidadãos que possam assumir as responsabilidades e fazer proposições. A educação patrimonial está fortemente contemplada nesse eixo, que visa, sobretudo, possibilitar aos estudantes e à comunidade escolar, o sentimento de pertencimento à vida em sociedade.



O Eixo 3, Arranjos Culturais,

ênfata a necessidade de reconhecimento e legitimação de diferentes linguagens como instrumentos de transformação de relações e espaços. Dialogando com os demais eixos, os Arranjos Culturais direcionam o fazer pedagógico por meio de ações estruturadas em variadas dimensões, formas de participação e linguagens artísticas, considerando o contexto, o espaço e a diversidade da vida cultural local. Considera-se, portanto, como um arranjo cultural, as estratégias de pesquisa, reconhecimento, aprendizado e valorização dos artesãos do bairro onde uma escola está inserida. Assim como os eixos anteriores, os arranjos culturais potencializam a relação entre escola e comunidade.

O Eixo 4, Expressão, Corpo e Movimento,

amplia a visão reducionista e prevalente na educação que limita às aulas de Educação Física, a responsabilidade para com o trabalho expressivo e corporal. Abre para todas as áreas do conhecimento caminhos que ofereçam experiências que sejam ao mesmo tempo lúdicas, significativas e promotoras de laços entre o eu, o outro e o grupo, consolidando, assim como nos eixos anteriores, o propósito de uma educação para a transformação das relações humanas. Há visivelmente uma interligação entre o Plano de Convivência e os Eixos Temáticos com as propostas oficiais de Educação Nacional. O objetivo da SME com o presente documento é de apontar caminhos e de se responsabilizar, junto com as unidades educacionais, com práticas pedagógicas que, de fato, ressignifiquem a função social da escola. Passemos, a seguir, ao detalhamento do documento.



1.

A CONVIVÊNCIA ÉTICA NA ESCOLA

*Flávia Maria de Campos Vivaldi*¹²

Os problemas de convivência entre nós, seres humanos, estão fortemente relacionados a uma tríade composta por: relações depreciativas, relações inconsistentes e relações coercitivas. Embora esses tipos de relação estejam frequentemente presentes na vida familiar e social de nossos alunos é nosso dever pensar sobre o tema no âmbito escolar.

As relações depreciativas no cenário educacional dizem respeito à maneira como os alunos tratam e são tratados por todas as pessoas com as quais convivem. Nesse sentido, sabemos que tal relação se retrata entre pares, uma vez que o uso de expressões grosseiras e desrespeitosas é frequente e até banalizado pelos estudantes. Mas é ainda mais preocupante constatar que esse tipo de relação está também presente entre os alunos e os adultos da escola. Há muitos casos em que a autoridade do adulto não é reconhecida, sendo, portanto, desrespeitada, ou, ao contrário, o próprio adulto protagoniza episódios em que o desdém e o rebaixamento são expressos. Lamentável em todos os sentidos, mas real!

Já as relações inconsistentes demonstram a incoerência entre discursos e práticas, bem como, as divergências de posturas dos diferentes agentes

da escola. Os alunos são altamente sensíveis a esse tipo de relação porque reconhecem na inconsistência oportunidades para agirem de maneira a transgredir, desrespeitar e, até mesmo, boicotar o trabalho da instituição. Sabemos que não há uniformidade total entre condutas e ideias. Mas os princípios do trabalho formativo – respeito, justiça, cooperação... - devem nortear as condutas justamente para minimizar o contraste trazido pelas relações inconsistentes.

Quanto às relações coercitivas, dizem respeito à imposição de uma das partes – seja um par ou o adulto/autoridade – na tentativa de alcançar o que é solicitado. Expressões do tipo: “Se você fizer (ou não fizer)”, “Quando você parar ...”, além das construções imperativas: “Já falei, pare de ...”, “Faça...”, “Entregue...”. A coerção inclui tanto as ameaças de punição, quanto as recompensas, ou seja, a utilização de um regulador externo na tentativa de controlar a situação.

É necessário reconhecer nessas relações, o distanciamento que cada uma delas promove no trabalho voltado para a construção da autonomia. Em cada uma delas estão presentes mecanismos que impedem o aluno de refletir e tomar consciência

¹² Mestre e doutoranda em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da UNICAMP; Especialista em Relações interpessoais e desenvolvimento da autonomia moral na escola, pela Unifran; Magíster em Programas de IntervenciónPsicologica em Contextos Educativos pela Facultad de Psicologia da UniversidadComplutense de Madrid; Psicopedagoga, pela PUC- Minas, e Unincor; e integrante do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - UNICAMP/UNESP. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3515848158209832>

daquilo que lhe compete na manutenção de uma convivência respeitosa e justa. Inversamente, são relações que impulsionam ações e posturas movidas por interesses individuais: de defesa ou ataque; de não conservação dos valores necessários à convivência ética; e, finalmente, do agir interessado (ou, em nome de um ganho, ou, para escapar de uma punição).

E vocês podem pensar: “Mas isso tudo é muito óbvio!”. Sim, colegas! É óbvio que tais relações não nos auxiliam em nosso objetivo maior de formação e desenvolvimento do ser humano. Mas nem tudo o que é óbvio é fácil de ser colocado em prática. Está aqui o nosso desafio: construir na escola uma convivência ética entre todos e todas.

1.1.

A função social da escola

O propósito de eleger a escola como principal instituição responsável por preparar as ‘novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública’, ou seja, promover sua socialização, (PÉREZ GÓMEZ, 1998) alerta-nos para dois contraditórios e convenientes objetivos assumidos pela escola: preparar os alunos para o futuro ingresso no mercado de trabalho e formar o cidadão para sua intervenção na vida pública.

Considerando o cenário nacional e os objetivos traçados para a educação escolar, entendemos que priorizar a preparação dos estudantes para o ‘mercado de trabalho’, assim como para a participação na vida pública, podem não convergir com a formação de personalidades éticas que efetivamente favorecem a transformação desta, já há tempos comprometida, realidade cultural da sociedade, no que tange às dimensões da moral e da ética.

Pensemos um pouco: é somente para uma atuação no mercado de trabalho que nós educadores investimos nossa energia em nosso trabalho diário? Sabemos que não! Nosso compromisso como educador pretende muito mais do que preparar mão de obra qualificada. Pretendemos, em nossos

objetivos, contribuir também para a formação de seres humanos mais evoluídos do ponto de vista moral e social. Isso requer um ambiente de aprendizagem que possibilite e favoreça a reflexão, a criticidade e a vivência de experiências socialmente desejáveis. Temos consciência de que, tais competências desenvolvidas é que irão possibilitar em nossos estudantes, sua participação na vida pública e, com isso, no ‘mundo do trabalho’. Concordam que é bem mais amplo do que ‘inserção no mercado de trabalho?’. Preparar para o ‘mundo do trabalho’, (e não para o mercado de trabalho), sem dúvida nenhuma é, e deve ser, um objetivo da escola. O mundo do trabalho ao longo da história da humanidade é cenário de aprendizagens, trocas e reflexões necessárias para a compreensão e transformação das injustiças sociais. Quanto ao objetivo da educação escolar de ‘formar o cidadão para sua intervenção na vida pública’, cabe a pergunta: que intervenção na vida pública desejamos por parte de nossos alunos? Não para o futuro, mas para o agora e sempre? Uma intervenção de naturalização de atitudes que ferem princípios morais como os da honestidade, do respeito e da justiça? Ou, uma vida pública que conserve de maneira autônoma valores morais e socialmente desejáveis, agindo em nome de princípios que preservem o sentido coletivo e comunitário?

Frente a uma função tão complexa e contraditória Puig e colaboradores (2000), levamos a refletir sobre a função socializadora da escola, considerando-a como uma instituição que deve configurar uma sociedade democrática, devendo, portanto, ser regida por princípios de igualdade, de liberdade, de participação e de justiça. Sendo assim, as relações assimétricas, caracterizadas pelos diferentes papéis sociais existentes na escola, devem cumprir os **princípios democráticos**, respeitando a **igualdade de direitos** entre todos os membros da instituição, e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas dessa instituição devem **assegurar a participação de todos**, buscando-se uma convivência pautada no exercício do respeito mútuo e da cooperação. Cabe, então, retomarmos algumas diretrizes que auxiliam na organização do trabalho educacional.

A UNESCO (DELORS, 1996) indica como objetivo prioritário da educação do futuro, o de aprender a conviver, o que implica entender o outro, respeitando-o, realizando projetos comuns e resolvendo conflitos de forma pacífica.

Morin (2001), por sua vez, propõe sete

conhecimentos necessários para influenciar diretamente o estudo da condição humana e para transformar o homem e a realidade injusta que ele próprio criou:

- **As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;**
- **Os princípios do conhecimento pertinente;**
- **Ensinar a condição humana;**
- **Ensinar a identidade terrena;**
- **Enfrentar as incertezas;**
- **Ensinar a compreensão;**
- **A ética do gênero humano.**

Portanto, a função da educação deve ser a de modificação do nosso pensamento para que ele enfrente a crescente complexidade, a rapidez das mudanças e a imprevisibilidade que caracterizam nosso mundo atual. Significa abertura ao diálogo, argumentação e reconhecimento das inadequações da própria racionalidade. (MORIN, 2011).

Como pauta atual da realidade educacional brasileira, temos os inúmeros debates acerca da legitimidade e valor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Não sendo nosso foco a totalidade de tais discussões, conferimos aqui, espaço para o que converge com nosso objetivo: a convivência e o papel social da escola, portanto, as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. As competências gerais da BNCC, inter-relacionam-se e desdobram-se na didática proposta para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.” (BNCC, 2018, p.9.).

Destacamos que, dentre as competências propostas no documento, há evidências de intenção em se propor uma educação nacional que busque o desenvolvimento integral do ser humano, com vistas a uma qualidade ética de convivência social, conforme destacamos em itálico, abaixo.

1.2.

Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade. *Continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.*

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. *Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.*

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação *de forma crítica, significativa, reflexiva e ética* nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, *resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.*

6. *Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais* e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem *entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.*

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns *que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com*

posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. *Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.*

9. *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.*

10. *Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.*

Querendo ou não, é bastante evidente a preocupação das políticas públicas nacionais de educação, de garantir em seus 'documentos e normativas' o ingresso do país no compromisso global de educação para o século XXI. Entretanto, tornar realidade os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos em documento implica processos educacionais e práticas metodológicas específicas, que sabemos bem, nem sempre estão claramente presentes nos documentos.

1.3. Convivência e educação moral na escola: aspectos a serem considerados

As relações humanas denotam diferentes modelos de convivência que pressupõem expectativas sociais diversas, com especificidades de valores, diferentes organizações, linguagens e expressões de sentimentos. Ao nos direcionarmos para a convivência na escola, consideramos, também, o que é inerente ao ser humano, sua fragilidade e necessidade do outro para sua subsistência. Uma

das explicações acerca da necessidade de conviver é certamente essa característica social de dependência uns dos outros.

Na escola, a convivência é entendida como uma rede de relações interpessoais que se dá entre todos os membros da comunidade escolar, sendo que é nessa rede, em que se configuram processos de comunicação, sentimentos, valores, atitudes, papéis, status e poder. (ORTEGA, 1997).

Entretanto, bem sabemos, que há diferentes maneiras de se organizar a convivência na escola, com distintas consequências para todos os envolvidos nesse processo. O cenário educacional evidencia isso claramente por meio de diferentes paradigmas: desde modelos de convivência pautados na obediência às normas previamente estabelecidas pelas autoridades da instituição, até os modelos de uma convivência democrática com base em uma ampla participação da comunidade nessa organização.

Qualificar a convivência escolar como 'ética', significa pautá-la no exercício sistemático de valores morais universalizáveis, como o respeito, a justiça, a solidariedade, o civismo, dentre outros, de tal forma que sejam integrados às personalidades dos sujeitos e conservados nas tomadas de decisões, em diferentes contextos; uma convivência que contribua para resoluções pacíficas e respeitadas de conflitos e para a construção e manutenção de um clima escolar positivo; uma convivência que priorize, em seu processo educativo, o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual; a convivência ética como resultado de uma educação moral direcionada para a autonomia.

Sendo assim, para alcançarmos nossos objetivos de convivência, propomos teorias para embasar o trabalho da escola: as teorias psicológicas construtivistas e as pedagogias relacional e libertária. Teorias que coadunam com as descobertas das neurociências, no que se refere à ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, bem como sua ativa interação social, como necessárias para que a inteligência humana se desenvolva plenamente. Estamos falando de teorias que defendem os métodos ativos em educação.

Tudo isso nos leva a considerar que a conquista da autonomia se dá por meio de processos internos de autogoverno, relacionados à necessidade da ação, vivência e experimentação por parte dos sujeitos, independentemente dos conteúdos. A convivência, para ser ética, necessita, então, de um esforço de caráter, de um conjunto de condutas

morais que se consolidam e são internalizadas com base cada vez mais em princípios, distanciando-se da dependência de reguladores externos, típica da heteronomia. (PIAGET, 1930/1996).

Passemos, a seguir, ao detalhamento de dimensões a serem consideradas quando se pretende construir e oferecer sistematicamente no espaço educacional, uma convivência ética.

Inúmeros autores, de diferentes países, têm contribuído com estudos e pesquisas que identificam as características de uma educação que busque garantir uma qualidade ética para o tipo de convivência escolar, socialmente desejável e necessária para a vida planetária. Martínez e colaboradores (2003), evidenciam quais dimensões do trabalho educacional devem ser consideradas para a construção de uma convivência ética. São elas:

1. *A dimensão das relações interpessoais.* A atenção para esse primeiro aspecto está voltada para a qualidade das relações estabelecidas entre professores e alunos, assim como, para a multiplicidade e diversidade das relações que existem na escola.

2. *As tarefas curriculares.* Essa dimensão tem a atenção voltada para as tarefas desenvolvidas em sala de aula, cuja intenção poderá ser exclusiva, ou não, do trabalho sobre os valores morais. Assim, tais tarefas podem estar distribuídas de forma transversal, por todas as matérias curriculares; pode-se a elas destinar-se um tempo exclusivo para o que pode ser chamado de aulas de “tutoria” ou reflexão ética, ou ainda, oferecer-se uma matéria eletiva, com tempo e espaço exclusivos de trabalho voltado às questões morais.

3. *A cultura escolar.* Tal dimensão refere-se ao clima

moral criado pela escola. A tese defendida pelos autores aponta para o efeito que o todo da instituição educativa exerce na construção da personalidade moral. Sendo assim, a atmosfera da escola, os valores que expressa, serão traduzidos em atitudes e hábitos pessoais. Quanto mais a escola oferecer espaços de convivência e atividades que incitem a prática dos valores, mais estará impulsionando um processo real de implementação de hábitos e atitudes. O incentivo ao aprender, ao debater, ao se organizar, simultaneamente relacionados aos valores – aprender cooperativamente, debater respeitosa e racionalmente e organizar as falas respeitando-se os diferentes turnos que delas farão uso. Aprendizagem e formação ao mesmo tempo. Nesse nível, os autores também incluem a necessidade de se abrir a escola para a comunidade, não só no sentido físico (permitindo a utilização dos espaços físicos da escola pela comunidade, nos finais de semana) mas que sejam promovidas atividades de dupla direção: **na e para** a comunidade. A escola tanto pode participar da vida da comunidade, como oferecer espaço de convívio para ela.

4. *Espaço comunitário.* A essência dessa dimensão estaria na experiência ativa da educação moral oferecida na escola, quando ligada ao exercício da prática social. O conhecimento de experiências oferecidas pela comunidade, assim como a preparação dos alunos para uma atuação eficaz em seu entorno.

A partir dos pressupostos apresentados, enfatizamos, portanto, a necessidade de contemplarmos no currículo das escolas, ações intencionalmente planejadas para o favorecimento da convivência ética e da cultura da paz. Para tanto, passemos ao documento que deve orientar as ações institucionais à construção de uma convivência qualificada como ‘ética’.



2. PLANO DE CONVIVÊNCIA



Conceituar o ‘plano de convivência ética’ é considerar a elaboração, no projeto educativo, de ações e organizações do funcionamento da escola em relação à convivência, estabelecendo, assim, as linhas gerais do modelo de convivência a ser adotado na escola, seus objetivos específicos, as normas que o regulam e as atuações a serem realizadas nesse âmbito para a realização dos objetivos planejados.



2.1.

Diretrizes e compromissos atrelados ao Plano de Convivência:

2.2.

Alguns marcos legais que justificam e embasam o Plano de Convivência Ética na escola.

2.3.

Etapas do Plano de Convivência Ética (PCE)

2.4.

As Fases de elaboração do Plano de Convivência

2.5.

Estrutura de um Plano de Convivência

2.1. Diretrizes e compromissos atrelados ao Plano de Convivência:

- Viabilizar recursos em relação à promoção da cultura de paz, da prevenção da violência e da melhora da convivência na escola;
- Sensibilizar a comunidade educativa sobre a importância de uma convivência escolar adequada, assim como sobre os procedimentos para melhorá-la;
- Fomentar nas escolas os valores, as atitudes e as práticas que permitem melhorar a legitimação das regras;
- Avançar no respeito à diversidade e no fomento da igualdade de direitos;
- Planejar a prevenção, detecção, tratamento, acompanhamento e resolução dos conflitos que possam surgir na escola e aprender a utilizá-los como fonte de experiências de aprendizagem.
- Buscar a eliminação de todas as manifestações de violência, especialmente da intimidação escolar, da violência de gênero e das atitudes e comportamentos xenofóbicos, racistas e sexistas;
- Instrumentalizar a comunidade escolar para a percepção, a mediação e a resolução pacífica dos conflitos;
- Contribuir além do âmbito da convivência, para o desenvolvimento de competências básicas, tais como: competência social e cidadã; autonomia e iniciativa pessoal;
- Fomentar e facilitar a participação, a comunicação e cooperação das famílias;
- Favorecer a cooperação com entidades e instituições do entorno que contribuam para a construção de comunidades educativas;

Em síntese, o plano deve definir o que é convivência e até onde queremos avançar nessa dimensão, estabelecendo, assim, as diretrizes gerais para o modelo de coexistência a ser adotado na unidade escolar, traçando os objetivos que devem ser alcançados, as regras e as ações que devem ser desenvolvidas para atingir os objetivos definidos. Sua elaboração é função da equipe gestora, com a colaboração da equipe docente e de todos os setores da comunidade educativa.

2.2. Alguns marcos legais que justificam e embasam o Plano de Convivência Ética na escola.

- Declaração Universal dos Direitos Humanos. Constituição Federal de 1988: Art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996 - LDBEN 9394/96: Art. 3º; Art. 12, incisos IX e X; Art. 22. Art. 26, § 9; Art. 27. Inciso I;
- Parâmetros curriculares nacionais: apresentação, temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997;
- Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90 - ECA : Art. 3º, Parágrafo único; Art. 17. Subseção IV, Art. 58;
- Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). – Art. 4º;
- Lei Municipal Nº 9207/2017 - Institui o plano de ações preventivas e cautelares à violência contra profissionais de ensino da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas.

2.3.

Etapas do Plano de Convivência Ética (PCE)

Para que as ações no âmbito da convivência sejam intencionais e não intuitivas são necessárias as seguintes etapas, envolvendo, o máximo possível, a comunidade escolar como um todo.



Diagnóstico

O que considerar para um diagnóstico funcional: Características da escola ou centro educativo e de seu território; aspectos positivos e negativos relacionados à convivência em sala e na escola; a qualidade das relações com as famílias e outras instituições; a participação das famílias na vida escolar; as ações desenvolvidas pela escola relacionadas à convivência ética.

Necessidades formativas

O que precisamos saber para agir. A partir do diagnóstico realizado, identificar as necessidades formativas para cada setor da comunidade educativa.

Objetivos

Ao detectarmos os aspectos mais fragilizados no trabalho da escola, no que se refere à convivência, traçamos tanto os objetivos, como a estratégia para evidenciar os resultados que queremos alcançar.

Plano de ação:

Com base no referencial teórico adotado nos momentos de formação, devemos planejar as ações da escola considerando aquelas de caráter **preventivo** (direcionadas aos âmbitos pessoal, curricular, relacional e de trabalho permanente);

as ações de caráter **curativo** (os procedimentos e estratégias a serem adotadas na resolução e mediação dos conflitos), e as ações de **fomento** (procedimentos rotineiros e planejados para a prática dos valores morais: tutorias entre pares, assembleias dos diferentes segmentos, debates, dentre outras atividades que promovem o exercício pleno de habilidades sociomoraes necessárias para uma convivência ética).

2.4.

As Fases de elaboração do Plano de Convivência

A elaboração e desenvolvimento de um Plano de Convivência devem considerar a dupla atuação: os processos de construção do Plano de Convivência e, dentro desses processos, ou fases, a inserção dos conteúdos próprios do plano.

1ª FASE - CRIAR AS CONDIÇÕES:

- Apresentação da proposta à comunidade educativa, favorecendo a atribuição de sentido e significado;
- Estabelecer recursos: tempos, espaços, formação.

2ª FASE – CONSTRUÇÃO DO MARCO REFERENCIAL

Construção do quadro de referência: valores, princípios e modelo de gestão de convivência. (Visão da escola sobre os valores que fundamentam a convivência e o referencial teórico).

- a. Que sociedade queremos formar?
- b. Que alunos queremos formar?
- c. Que finalidade queremos para a convivência?
- d. Que valores queremos construir?
- e. Qual a concepção de conflitos da comunidade escolar?
- f. Quais princípios pautam as intervenções educativas?
- g. Por quê e para quê, o plano de convivência?

3ª FASE – REALIZAR A AUTOAVALIAÇÃO

Construção do quadro de referência: valores, princípios e modelo de gestão de convivência. (Visão da escola sobre os valores que fundamentam a convivência e o referencial teórico).

- a. Autoavaliação: elaborar e especificar o modelo de autoavaliação, análise da convivência na unidade, seleção e priorização da área de melhoria, analisar as causas e propor soluções. Até que ponto nossa prática realiza o que propomos em nosso marco referencial?
- b. Quais instrumentos são usados para o diagnóstico da escola: Questionários específicos para alunos, professores, funcionários? Temos atas das assembleias de alunos e professores; como usamos os registros de ocorrências?

4ª FASE – FORMULAR OBJETIVOS E PLANEJAR AÇÕES

Conjunto de ações e os seus objetivos específicos.

É a definição do que vamos fazer e do que

vamos vivenciar para satisfazer as necessidades apresentadas na etapa anterior.

Ex: rodas de diálogo, mediação de conflitos, equipes de ajuda, círculos restaurativos, comissão de convivência... é o COMO COLOCAREMOS ISSO EM PRÁTICA?

5ª FASE – PRÁTICA E ACOMPANHAMENTO DO PLANO

- Implementação e acompanhamento do planejado.

6ª FASE – AVALIAÇÃO DO PLANO

- Avaliação do Plano, dos processos e dos resultados, para iniciar um novo ciclo de melhoria.

7ª FASE – INSTITUCIONALIZAR OS PROCESSOS DE MELHORA

O objetivo último de melhoria da convivência não é a implementação ou desenvolvimento do plano, mas, sim, sua permanência. Que seja institucionalizado, fazendo parte do funcionamento habitual da unidade educativa, incorporando-se a sua organização e a sua cultura.

- Formalização;
- Incorporação à cultura escolar;
- Consolidação das condições e recursos.

Nessa abordagem metodológica há um conjunto de procedimentos técnicos para análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos da instituição, assim como, também se considera o aspecto social no processo de melhoria, surgindo o compromisso das pessoas que vão se responsabilizar por sua realização. O trabalho da convivência na escola é considerado assim, como uma tarefa coletiva. Portanto, estratégias, instrumentos e diretrizes metodológicas são necessários para acompanhar o processo de melhoria em cada uma das fases, mas também é importante ter estratégias e diretrizes para desenvolver a comunicação e o gerenciamento de conflitos, que são uma consequência da própria diversidade e dinâmica dos grupos (Torrego, 2008).

2.5.

Estrutura de um Plano de Convivência

CAPÍTULO 1. Justificativa do plano

- a. Contexto normativo;
- b. Processo de elaboração;
- c. Conclusões da avaliação diagnóstica;
- d. Relação com outros planos, tais como: atenção à diversidade, ação tutorial, etc;
- e. Explicação do conteúdo do plano.

CAPÍTULO 2. Valores e princípios da convivência: modelo de gestão da convivência

CAPÍTULO 3. Objetivos gerais e linhas de atuação

CAPÍTULO 4. Normas e procedimentos para a gestão da convivência

- a. Procedimento para a elaboração, aplicação e avaliação das normas da unidade e das salas de aula;
- b. Critérios e procedimentos para a aplicação das medidas preventivas e corretivas;
- c. Procedimentos diante da interrupção;
- d. Procedimento de mediação;
- e. Procedimento de acordo reeducativo ou

compromisso de convivência com as famílias.

CAPÍTULO 5. Medidas de organização e planejamento

- a. Órgãos e funções relacionadas à convivência:
 - Conselho de Escola, Equipe Docente, Comissão de Convivência;
 - Equipe de Mediação e resolução de conflitos;
 - Equipe gestora, coordenador de convivência, tutores e professores;
 - Pessoal administrativa e operacional, representante de alunos, representantes de pais, alunos ajudantes, etc;
 - Aula de convivência;
 - Professor de acompanhamento.
- b. Critérios de organização em relação à convivência: pessoal, espacial e temporal.
 - Os grupos de estudantes;
 - As ações tutoriais;
 - Critérios para atribuição de tutorias e eleição de cursos para os professores;
 - A cooperação entre professores: os consensos das equipes docentes sobre as pautas de atuação com os respectivos alunos;
 - A coordenação didática;
 - As atividades complementares e extraclasse;
 - A formação de professores.

CAPÍTULO 6. Medidas para a inclusão e a participação

- a. Atuações e protocolos de acolhida de novos membros (alunos e profissionais) – no início e durante o ano;
- b. A participação dos membros da comunidade educativa em órgãos distintos da escola;
- c. A comunicação com as famílias;
- d. As ações de reconhecimento e valorização dos membros da comunidade educativa;
- e. As relações do centro com o entorno (serviços sociais, ONG, guarda municipal, juizado de menor, conselho tutelar, etc).

CAPÍTULO 7.

Medidas Curriculares

- a. Currículo de conflito: valores, educação emocional e habilidades sociais, comunicação, negociação e mediação, tomada de decisões;
- b. A flexibilidade curricular e a atenção com a diversidade;
- c. A adequação da metodologia para favorecer as interações professor-aluno, aluno-aluno: metodologias cooperativas;
- d. A avaliação e o acompanhamento dos alunos.

CAPÍTULO 8. Programas educativos para a melhoria da convivência

- a. Mediação escolar;
- b. Alunos ajudantes;
- c. Escolas de pais;
- d. Prevenção da violência racista e da violência sexista;
- d. Contra o assédio escolar.

CAPÍTULO 9. Atividades de formação para a melhoria da convivência com relação às ações de melhorias empreendidas

CAPÍTULO 10.

Procedimento de avaliação e revisão do plano

- a. Procedimento para realizar o estudo permanente da convivência e trazer as conclusões para a unidade;

- b. Critérios de avaliação e metodologia (a memória do plano);
- c. Responsabilidades, instrumentos, temporalização;

Ressaltamos que o PCE (Plano de Convivência Ética) não pode estar desconectado da proposta pedagógica da escola. Portanto, o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, deverá ser elaborado considerando os eixos norteadores - Educação científica; Arranjos Culturais; Direito à Cidade e Expressão Corpo e Movimento, (descritos a seguir) - e a qualidade de relações humanas e do trabalho com o conhecimento, propostas pelo PCE. O Plano de Convivência Ética converge em significado com o segundo P, do PPP, ou seja, com a **dimensão política** do projeto educacional. Cabe à escola e à Educação como um todo, compreender e se responsabilizar por **ações planejadas e intencionais para uma convivência respeitosa e humanizada**, não só como fim, mas também como meio para os avanços pedagógicos urgentes para nossa realidade.

O propósito da Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas é garantir como Política Pública Educacional para a Rede Municipal de Ensino autonomia na elaboração de currículos que estejam convergentes com as expectativas de uma educação para o século XXI, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos estudantes.

A implementação oficial do Plano de Convivência Ética no currículo municipal, coloca Poços de Caldas como o primeiro município brasileiro a incluir a Convivência como política pública educacional. Nesse sentido, reafirmamos nosso compromisso com uma educação pública que vislumbre nas relações humanas o potencial para o pleno exercício da justiça, do respeito e da transformação social.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques. La educación en el futuro. **Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**, Madrid, Santillana Ediciones UNESCO, 1996.

MARTÍNEZ, Miquel Martín; PUIG, Josep María Rovira; TRILLA, Jaume Bernet. Escuela, profesorado y educación moral. **Teoría de la Educación**, vol. 15, 2003. Ediciones Universidad de Salamanca (España)

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Barcelona: Paidós, 2001.

ORTEGA, Rosário Ruiz. El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Um modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. **Revista de Educación**, 313, 143-158. 1997.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Comprender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, Jean. (1930) Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L.(org). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996, p.1-36.

PUIG, Josep María Rovira; MARTÍN, Xus; ESCARDÍBUL, Susagna; NOVELLA, Anna M. **Democracia e Participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

TORREGO, Juan Carlos Seijo. Um estudio sobre la utilización de la metodología de procesos como estrategia de formación del profesorado em relación com la mejora de la convivencia. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 12, 1, 2008. Universidad de Alcalá. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART13.pdf>

TORREGO, Juan Carlos Seijo. (coord). **El plan de convivencia – fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo**. Madrid, Espanha: Alianza Editorial, 2008, 2010.

3. EIXO

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA



3.1.

O que pensamos sobre isso

3.2.

Educação Científica na escola

3.3.

Educação Científica e cultura digital

3.4.

Educação Científica e a curiosidade

3.5.

Como garantir Educação Científica na escola

3.6.

Prática na sala de aula



3.1.

O que pensamos sobre isso

O conhecimento científico é a grande conquista da civilização. A sistematização de procedimentos científicos tem permitido ao homem observar e conhecer o meio em que vive e desenvolver tecnologias para explorá-lo e modificá-lo, de acordo com as suas necessidades.

Mas nem sempre as descobertas e invenções foram reconhecidas enquanto ciência. Um bom exemplo é a descoberta e o manejo do fogo, fato que proporcionou melhorias na saúde, devido ao cozimento dos alimentos; além de segurança em razão da fabricação de utensílios e armas, por meio da fusão de metais, posteriormente. Percebe-se que essa descoberta não possuía ainda uma fundamentação científica; o fogo era tratado como algo divino, usado em rituais, mas ao mesmo tempo ampliava as possibilidades de sobrevivência, protegendo e aquecendo o homem em sua busca por novos territórios. O conhecimento vinha da experimentação não controlada, buscando formas de aplicar na prática, o que o meio oferecia. Além

*Flávio Lopes Oliva*¹³

*Luciana Adeli Pregnolato de Oliveira*¹⁴

*Marília Freitas Rossi*¹⁵

*Patrícia Lisboa Faria*¹⁶

disso, faz-se necessário lembrar que foram as técnicas e os utensílios, os responsáveis pelas novas formas de organização entre os homens. (MOTA, 2000).

O que isso significa? Significa que sistematizar descobertas e procedimentos é reconhecer o importante papel da ciência no desenvolvimento tecnológico. Entretanto, nem toda tecnologia depende da ciência, pois a relação entre elas atravessou diferentes fases, em que, por exemplo, os artesãos de muitas civilizações eram os desenvolvedores de novas tecnologias.

Com a sistematização do conhecimento científico, esse se incorpora ao desenvolvimento tecnológico passando a influenciá-lo e a sofrer influências sociais e políticas do contexto de cada época; afinal, a ciência não é imparcial, uma vez que o pesquisador descreve o fato e o interpreta levando em consideração interesses pessoais, políticos e ideológicos (NASCIMENTO; CARVALHO, 2004). Com isso, a relação entre esses dois fatores

¹³ Professor de Ciências e Biologia da rede pública; Especialista em Educação Ambiental, pela UFLA; Especialista em Tecnologias de Comunicação e Informação no Ensino Fundamental, pela UFJF; Formado em Ciências Biológicas, pela UNIVAS, MG. Integrante por três anos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPem) pela UNICAMP. Atua no Programa Municipal da Juventude.

¹⁴ Supervisora Pedagógica da rede municipal; Especialista em Psicopedagogia Clínica, pela PUC Minas; Especialista em Educação Especial Didática e Direito Educacional, pela Faculdade São Luís; Atua na equipe de Inclusão da SME.

¹⁵ Pedagoga e especialista em Filosofia pela PUC Minas. Arte-educadora, escritora, poeta e fanzineira. Tem publicados, de maneira independente, cinco zines autorais e uma coleção de postais. Professora da rede pública de Poços de Caldas-MG, tendo atuado no PMJ, e atualmente compõe a equipe do Centro Municipal de Referência do Professor. Realiza mediação de oficinas de arte e literatura; faz parte do Projeto “Ocupa Beauvoir” e é idealizadora da “Criá! – arte, cultura e criança na cidade”.

¹⁶ Supervisora pedagógica; Mestre em Tecnologias no Ensino de Ciências, pela UNIFEI; Especialista em Informática em Educação, pela UFLA; Atual Gerente do Programa de Inclusão Digital da Rede Municipal. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4485366535109768>

foi se ampliando, novas invenções aumentaram a qualidade das pesquisas científicas, e essas, por sua vez, têm permitido a constante evolução tecnológica. Das máquinas a vapor à inteligência artificial, da invenção do microscópio à terapia com células-tronco, da criação do telefone à revolução digital; ciência e tecnologia se integram à sociedade ao longo da história, melhorando produtos e serviços, mas, ao mesmo tempo, podendo promover desequilíbrios sociais e ambientais, uma vez que as escolhas éticas são responsabilidade do homem.

Portanto, a evolução da humanidade está relacionada aos avanços científicos e tecnológicos conquistados pela curiosidade e necessidades inerentes ao ser humano. Tais avanços são componentes fundamentais da sociedade moderna, influenciando a economia, a cultura e as interações sociais, transformando um mundo analógico em um mundo digital (PIASSI, 2011). É como se a humanidade, em um curto espaço de tempo, tivesse passado a ver o mundo dos filmes Kodak às lentes digitais, instantâneas, na palma da mão, nos smartphones. Vivemos um período em que as descobertas e invenções acontecem, são divulgadas e comunicadas em ritmo acelerado e, conseqüentemente, impactam no modo de vida e nas relações entre os sujeitos. É preciso velejar nesse “infomar”, como coloca Gilberto Gil na música “Pela Internet” (1998), e para isso, faz-se necessário interpretar as informações de forma crítica, manejar os aparatos tecnológicos e se posicionar diante dos impactos que as tecnologias geram. No entanto, é preciso considerar que quem viveu essa transição compreende o mundo de forma muito diferente daqueles chamados nativos digitais. Nesse sentido, onde nós, educadores, nos encontramos nesse cenário? Como nossos educandos percebem o mundo à sua volta? E como nós lidamos com as percepções, hipóteses e narrativas dos estudantes?

Assim, escolher o trabalho com a educação é considerar todos os aspectos que constituem a formação do sujeito, visando o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, uma vez que está inserido em um contexto social, em que as exclusões explícitas e ocultas se ampliam e as tecnologias avançadas são privilégios de poucos, contrastando com o não suprimento das necessidades básicas da maioria da população.

Qual é o papel da escola dentro desse contexto? O filósofo e educador, José Carlos Libâneo, afirma que:

Escola existe para formar os sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (2010, p.21).

Podem parecer muito complexo, não é mesmo? Nossa formação passa por toda a experiência que tivemos com uma perspectiva tradicional de ensino que nos ‘acostumou’ a aceitar e a concordar com uma hierarquia do saber, em que o professor é protagonista de aulas expositivas, com alunos ordenados em fileiras e em silêncio. Nesse sentido, uma outra abordagem pode mesmo parecer estranha. Porém, não aprendemos melhor quando colocamos a ‘mão na massa’? Modificar a organização da sala de aula, permitir aos alunos que tragam suas inquietações, estimular que construam boas perguntas faz parte de uma inovação necessária aos dias de hoje, em que os estímulos externos à escola disputam atenção com o professor.

3.2. Educação Científica na escola

A educação científica é um meio para a formação de indivíduos para conviver nesta sociedade, uma vez que estimula o espírito investigativo, proporcionando possibilidades de analisar as situações e fenômenos cotidianos, levantar hipóteses, testá-las e chegar às conclusões necessárias ao desenvolvimento das competências para compreenderem, opinarem e interferirem de forma crítica e consciente no mundo em que vivem.

3.2.1.

Como o Eixo Educação Científica dialoga com as competências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

A educação como formação integral do indivíduo, como propõe a Lei de 9.394/96 (BRASIL, 1996), deve enfatizar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

O texto da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018) reforça essa ideia ao firmar o compromisso com o letramento científico, que, segundo o mesmo, “envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico)”, assim como “transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (2017, p. 321). Tal proposta deve ser valorizada enquanto exercício da razão para uma apropriação crítica dos saberes humanos, perpassando as ciências naturais e humanas e seus respectivos objetos para um exercício de reflexão e construção da autonomia, contribuindo para “o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões éticas e políticas”. Assim, as ciências como um todo, devem contribuir com “o desenvolvimento da autonomia intelectual, base para uma atuação crítica e orientada por valores sociais”. (2017, p. 354).

Como a escola pode contribuir com o desenvolvimento dessa autonomia? A escola deve investir no desenvolvimento do pensamento científico de forma crítica, em que as ciências não devem ser entendidas como “verdades absolutas acumuladas ao longo do tempo”, rejeitando o “ensino implícito e transmissivo de valores que podem acompanhar essa ideia de ciência, como se houvesse neutralidade ou como se os valores também seguissem prontos e acabados”(RAZERA; NARDI, 2006, p.57). “Em ambos os campos não

há verdades prontas, certezas absolutas, dogmas perante os quais é necessário curvar-se”(OLIVEIRA, 2005, p.74). Assim, o educando deve analisar esse conhecimento como uma produção histórica, social e cultural humana, tendo consciência de que a produção tecnológica trazida por ele influencia a sociedade como um todo e vem mudando as formas de interação.

3.3.

Educação Científica e cultura digital

A Base Nacional Comum Curricular reconhece o papel fundamental da tecnologia e estabelece que o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz, portanto, de fazer um uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade.

Nesse sentido, a BNCC traz contribuições que nos ajudam a pensar em como atuar com vistas ao desenvolvimento da competência “**pensamento científico, crítico e criativo**” e “**cultura digital**”.

São competências que fazem parte do nosso cotidiano, não é mesmo? Mas como às vezes é difícil pensá-las de forma prática na escola! Assim, propõe-se aos profissionais da educação um **letramento científico e digital**, uma vez que, esses dois aspectos envolvem habilidades práticas para lidar com o conhecimento e os **aparatos tecnológicos**, bem como, habilidades sociomoraes para utilizá-los de forma ética, na perspectiva da **linguagem digital** que envolve essa geração. Com isso, educadores e alunos precisarão ser capazes de utilizar ferramentas para aprender e produzir dessa forma. Caberá à escola articular atividades que levem os alunos a utilizar recursos tecnológicos para desenhar, escrever, pesquisar, registrar informações por meio de smartphones, publicar conteúdos e apresentar produtos (como páginas na web, filmes e animações, por exemplo) a fim de demonstrarem conhecimentos e resolverem problemas.

Por outro lado, nem sempre o professor possui habilidades que contemplam o uso de tecnologias digitais como recurso metodológico e, em alguns casos, a infraestrutura técnica disponibilizada nas unidades escolares não atende

plenamente o desenvolvimento de atividades com esses recursos. Contudo, discutir e entender o impacto da tecnologia na vida das pessoas e na sociedade, incluindo as relações sociais, culturais e comerciais são objetivos que poderão ser trabalhados considerando a competência “Cultura Digital”. Para tanto, a escola poderá lançar mão de leituras, pesquisas, filmes, debates e outras metodologias que levem os alunos à construção de conhecimento sobre a temática (KENSKI, 2007).

Mas e a educação infantil? Nessa fase, o excesso de estímulos vindos de aparelhos eletrônicos vem sendo amplamente questionado¹⁷. A pesquisadora Catherine L’Ecuyer (2016) ressalta que a aprendizagem dos pequenos se dá de forma ativa e quando colocados na frente das telas, eles se tornam passivos, ficando aborrecidos, ansiosos e viciados em estimulações externas. Nesse sentido, propõe-se para a educação infantil, preferencialmente, trocar os estímulos digitais por atividades lúdicas, valorizando a **convivência**, o **brincar**, a **participação** em atividades que correspondam a cada fase de desenvolvimento, dando oportunidade de **explorarem** o território no qual estão inseridos, **expressando-se** e **conhecendo-se**, a fim de garantir, de acordo com a BNCC, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos durante a educação infantil.

O **brincar** é uma importante forma de comunicação, pois nesse ato, as crianças socializam, interagem com os seus pares e constroem seus conhecimentos, o que contribui efetivamente para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da imaginação, além de oferecer oportunidade de vivências que estimulam a curiosidade, um dos princípios da Educação Científica (VYGOTSKY, 1998).

No ensino fundamental e médio deve-se dar continuidade ao desenvolvimento das múltiplas aprendizagens, valorizando as experiências e atividades lúdicas anteriores.

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento,

pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BNCC, 2018, p.57).

Especificamente para o ensino médio, a BNCC contribui com a organização do currículo por meio dos itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas, Formação técnica e profissional. Esses itinerários propõem a construção do currículo com base nos eixos estruturantes: **investigação científica, processos criativos, mediação/intervenção sociocultural e empreendedorismo**.

Conhecimentos científicos pautados em procedimentos de **investigação** e inserção consciente à **cultura digital** possibilitam que os alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, e percebam o meio como um grande laboratório para investigar as mais diversas situações, sejam de ordem técnica, social, ambiental ou cultural. Educar cientificamente é fomentar a curiosidade natural do ser humano em explicar os fenômenos que o cercam, e ter a possibilidade de usar o conhecimento construído na resolução de problemas.

Assim, as experiências trazidas pelos educandos devem fazer parte do processo de aprendizagem. Um filósofo e pedagogo norte-americano chamado John Dewey¹⁸, estudou amplamente esse processo e disse que “quando a criança chega à escola, ela já vivenciou muitas experiências, por isso, esse agir e reagir amplia-se, e as experiências são realizadas constantemente. Experiência e aprendizagem não podem ser separadas”. Isso implica um olhar cuidadoso do educador, para que seja sensível à multiplicidade de vivências que chegarão a sua sala de aula. (DEWEY apud ZÔMPERO; LABURÚ, 2011, p.69).

Afinal, experimentar faz parte do processo

¹⁷ A Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda a não exposição às mídias para crianças abaixo de 2 anos e a limitação de 1 hora diária de exposição para crianças de 2 a 5 anos (SBP, 2016).

¹⁸ A ideia central de Dewey que tem influência na educação científica é a “experiência”. “A experiência se adquire a partir de um conjunto de vivências” (ROSITO, 2008). “Nesse sentido, quando a experiência educativa é refletida, a aquisição de conhecimento será seu resultado natural, portanto, a experiência dá significado à vida” (DEWEY apud ZÔMPERO; LABURÚ, 2011).

de crescimento de todos os indivíduos. Todos são expostos às mais variadas vivências, desde o nascimento. A partir delas, o indivíduo reorganiza as novas informações em diálogo com as já existentes, analisa situações, testa diferentes resoluções para um problema e acomoda novos conhecimentos que farão parte de sua vida ou que poderão ser alterados ao longo dela.

3.4. Educação Científica e a curiosidade

Você já percebeu como os bebês são investigadores inatos? Tudo é novidade à sua volta e seu modo de conhecer o mundo é colocando tudo na boca, estratégia típica dessa fase do desenvolvimento humano. Aos poucos, eles vão descobrindo novas formas de testar, sentir, perceber, mas nunca deixando de experimentar. Quando as crianças crescem um pouco, chega a fase dos “porquês”. Quem nunca ficou numa saia justa com astutas perguntas infantis? Percebemos então que a curiosidade guia a construção dos saberes das crianças.

Quando chegam à escola, espera-se que o universo de possibilidades se amplie, principalmente nas relações com o outro. A curiosidade não envolve apenas a busca pelo conhecimento formal oferecido pelos adultos, mas também, o interesse por conhecer esse novo ambiente – compreendendo-o, construindo novas relações e compartilhando experiências. É importante que a escola estimule esse impulso investigativo, incentivando os questionamentos, as brincadeiras e os experimentos...

Aprender é mais do que memorizar conceitos e fazer cálculos. Isso pode ser evidenciado nos estudos de Piaget (1994), dentre outros, que mostram que o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança ocorrem a partir da evolução da sua inteligência ligada à afetividade, socialização e moralidade, configurando uma integração entre os desenvolvimentos moral e intelectual (RAZERA; NARDI, 2006).

Portanto, uma abordagem tradicional do ensino, priorizando a transmissão de informações pelo docente, não contempla todos os aspectos inerentes à formação do aluno na escola, considerando suas experiências e construção de valores.

É neste contexto que a Educação Científica se insere, incentivando a investigação, propondo questões desafiadoras e proporcionando busca por respostas, contribuindo no desenvolvimento das habilidades necessárias à formação para a autonomia.

3.5. Como garantir Educação Científica na escola

Já percebemos que a educação científica demanda investigação. Portanto, alguns pressupostos são necessários:

1. **Apresentação de situações-problema abertas, propostas pelo professor e/ou pelos alunos.** É importante que o problema apresentado seja de interesse do grupo, pois traça um paralelo de proximidade com o tema e instiga sua resolução, tratando a experiência não como uma atividade controlada em laboratório, mas como resultado de um conjunto de vivências. John Dewey exemplifica isso de uma forma bem ilustrativa:

Uma árvore pode ser somente um objeto da experiência visual, pode passar a ser percebida de outro modo se entre ela e a pessoa se processarem outras experiências como a utilidade, aspectos medicinais, econômicos, etc... Isso fará o indivíduo perceber a árvore de modo diferente. Depois dessa experiência, o indivíduo e a árvore são diferentes do que eram antes. (1980, p. 114)

2. Vivências manejadas em processos organizados de experimentações conscientes. As situações diversas de aprendizagem devem ser mediadas pelo docente em estratégias reflexivas dentro de quaisquer conteúdos e disciplinas. Assim, o sujeito estudante deve ser incentivado a:

- a. Fazer perguntas;
- b. Elaborar e testar hipóteses;
- c. Levantar dados;
- d. Compartilhar e comparar resultados,

e. Discutir aspectos históricos, sociais e culturais que envolvam o tema.

3. **Atividades sequencialmente planejadas.** O planejamento e a elaboração das aulas devem contemplar uma sequência em que os conceitos e procedimentos trabalhados contribuam com o “aprimoramento do raciocínio e das habilidades cognitivas do aluno, assim como, a cooperação entre eles” (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011, p.68).

4. **Cultivo de ambientes de pesquisa.** Os espaços de aprendizagem devem ser transformados em verdadeiros ambientes de pesquisa, valorizando a curiosidade das crianças, modificando a perspectiva de abordagem do currículo.

5. **Garantia de pertencimento e protagonismo.** O sentimento de pertencimento dos sujeitos, bem como seu envolvimento e compromisso são diretamente potencializados quando há o envolvimento do grupo de estudantes em todo o processo, desde a organização de ideias, até a conclusão dos resultados e seus desdobramentos.

6. **Mediação e orientação.** O professor atua como mediador e orientador, levantando questionamentos e auxiliando o grupo a planejar a sequência das atividades e a apresentação dos dados obtidos. Para que a mediação ocorra é necessário que o professor reconheça seu papel como facilitador do conhecimento. Para isso, deve propor questões desafiadoras que estimulem a busca por suas respostas, deve contribuir com as discussões, valorizando o seu conhecimento e os conhecimentos trazidos pelo grupo, respeitando as etapas do desenvolvimento dos educandos. Como exemplo, temos a educação infantil, em que o professor irá conduzir a aprendizagem, até que o aluno atinja um nível maior de autonomia. Trata-se de promover um espaço no qual uma pessoa atue para ampliar os conhecimentos do aprendente. Para tanto é necessário reconhecer o que o outro pode realizar sem ajuda e o que não pode (BERNI, 1998). Dessa maneira, questões trazidas pelos alunos são incorporadas à investigação, tornando-os protagonistas da sua aprendizagem. A partir da evolução do grupo, o trabalho pode ser aprimorado, reorganizado e otimizado.

7. **Favorecimento do diálogo e das trocas.** Durante

o processo de investigação é importante que haja espaço para o diálogo, para aprender com o outro e com o mundo, possibilitando a construção de argumentos, o compartilhamento de perspectivas, a expressão de diferentes pontos de vista, embasando opiniões, atuando com assertividade, coerência e exercitando o respeito às diferenças. Pesquisar também é aprender a escutar, ponderar e conviver, utilizando linguagens diversas, tão diversas quanto forem os sujeitos presentes.

3.5.1.

Como isso é possível

A educação científica inclui os diferentes segmentos da Educação Básica. A educação infantil pode ser uma etapa primordial e quem trabalha com crianças entre 0 a 6 anos sabe bem como elas são curiosas e trazem várias novidades para contar e compartilhar com o grupo; tudo é motivo para questionamentos que podem ser transformados em processos de investigação. Valorizar as questões levantadas, dialogar, coletar hipóteses, propor formas de investigar os temas é uma forma de iniciar o processo de investigação.

Assim, é importante que o profissional que atua na educação infantil se aproprie dos campos de experiência propostos para esse segmento na BNCC - **O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** - planejando atividades lúdicas baseadas em interações e brincadeiras que contribuam com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A mesma premissa serve para o ensino fundamental e médio, adotando-se uma abordagem adequada à fase de desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, deve-se ir aprofundando os níveis de observação, trazendo novos elementos para as discussões e diferentes formas de coleta de informações, contribuindo, assim, com o adensamento das ideias a serem desenvolvidas de acordo com o nível de desenvolvimento do grupo.

É muita informação? Se respeitarmos a fase de desenvolvimento na qual os alunos se encontram e utilizarmos a linguagem adequada, não. Esse aspecto é muito importante, principalmente no que

se refere ao registro dos dados obtidos, que podem ocorrer das formas mais simples às mais elaboradas, de acordo com a fase. Os registros devem ser variados, considerando a produção de desenhos, cartazes, contagem de indivíduos, construção de textos individuais e (ou) coletivos, produção de vídeos – nesse último, além das informações sobre o tema em estudo, depoimentos dos alunos sobre o que foi discutido podem ser inseridos, possibilitando a avaliação da atividade desenvolvida.

3.6. Prática na sala de aula

Os impactos que a mídia digital trazem na divulgação rápida de informações também podem ser manejados em procedimentos de investigação. Um bom exemplo foi o surto de febre amarela pelo qual nossa região foi acometida no ano de 2017. A notícia da morte de macacos contaminados pelo vírus levou muitas pessoas a defenderem o seu extermínio. Mas, será que o macaco pode transmitir a doença de forma direta para nós? Responder a essa questão pode gerar uma discussão ampla e multidisciplinar. Afinal, quem é o causador da doença? Como ela é transmitida? Por que o surto ocorreu em uma determinada área? O nosso modo de explorar os recursos naturais pode ter alguma influência nesse surto?

Ao levantar hipóteses para responder a essas questões, podemos organizar a coleta de dados e promover a seleção de informações plausíveis para a investigação. Dentre as hipóteses veiculadas, existe uma que relaciona a suscetibilidade dos macacos à doença, ao acidente ambiental ocorrido na cidade de Mariana¹⁹, onde o vazamento de rejeitos de minério da barragem de Fundão, em 2015, causou impactos socioambientais diretos e indiretos nas comunidades localizadas ao longo do Rio Doce e seus afluentes. É um tema atual e de extrema importância, concordam? Recentemente uma outra catástrofe ambiental relacionada à mineração ocorreu em Brumadinho (2019), região metropolitana de Belo Horizonte. Esses dois eventos nos fazem pensar sobre nossa região, afinal, também temos algumas barragens por aqui, não é mesmo? Nesse sentido, a hipótese descrita acima nos ajuda

a aproximar homem e natureza, mostrando que a nossa saúde depende de um ambiente equilibrado.

A bióloga da Fiocruz, Márcia Chame (2017), foi uma das pesquisadoras que levantou a questão afirmando que “mudanças bruscas no ambiente provocam impacto na saúde dos animais, incluindo macacos. Com o estresse de desastres, com a falta de alimentos, eles se tornam mais suscetíveis a doenças, incluindo a febre amarela”, a pesquisadora ressalta que “isso pode ser um dos motivos que contribuíram para os casos. Não o único” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2017).

Assim, nem sempre o que é veiculado em sites de notícias e em redes sociais possui comprovação, abrindo espaço para se discutir temas como: seleção de informações, necessidade da pesquisa científica para a comprovação de uma teoria e possibilitar debates sobre a “onda” das “fake news”, notícias falsas, que muitas vezes contribuem para uma histeria na população.

Percebe-se então que a partir de um tema, temos a possibilidade de ampliar o diálogo e envolver todas as disciplinas. Vamos usar essa teoria da relação entre o acidente ambiental de Mariana e o surto de febre amarela como exemplo:

Nas **ciências naturais**, pode-se investigar o ciclo da doença e abrir espaço para a ampliação do conhecimento de termos específicos como o **nome científico** das espécies envolvidas, o vírus como o **agente etiológico** da doença, o mosquito como **vetor**, o homem e o macaco como **hospedeiros** e as **medidas profiláticas** para evitar o contágio.

As **ciências humanas** podem contribuir com um conhecimento maior desta relação entre o acidente ambiental e o surto da doença, afinal, é uma região com muita história pra contar, não é mesmo? Discutir os aspectos que levaram à teoria supracitada, conhecer a área atingida pelos rejeitos, sua história e geografia, localizando-a no mapa, pesquisando suas características socioeconômicas e a relação com as áreas onde ocorreu o aumento de casos da doença.

Nas **ciências exatas** pode-se trabalhar o levantamento de dados estatísticos, procurando relacionar o período do acidente com um possível aumento de casos de doenças infectocontagiosas nas regiões ao longo do Rio Doce.

Já a **cultura digital** perpassa e integra todos os conteúdos a partir do momento em que educadores e alunos se apropriam de ferramentas tecnológicas para pesquisar, organizar, apresentar e ressignificar o conhecimento. Ferramentas como

sites de pesquisa, editores de textos, planilhas e apresentações de slides darão suporte à etapa de pesquisa, organização e apresentação. Paralelamente, os smartphones e aplicativos diversos poderão auxiliar na elaboração de vídeos e imagens, com poder de tornar alunos protagonistas na construção da aprendizagem. Lembrando que a **cultura digital** implica o saber fazer, pensar e criar que não se esgota na transmissão de informações, mas inicia-se na busca da construção do conhecimento (GRISPUN, 2009).

Após a coleta dos dados, outros aspectos podem ser considerados como discussões sobre os impactos ambientais e sociais da exploração de recursos naturais e as formas de minimizá-los,

garantindo assim, a preservação das espécies e a manutenção do equilíbrio nos ecossistemas. Com isso, abre-se a possibilidade de divulgação do que foi concluído e de uma intervenção no meio, buscando promover mudanças de hábitos relacionados à transmissão de doenças e ações que contribuam com um ambiente socioambiental equilibrado.

Esse é o objetivo do eixo de Educação Científica, a aplicação de atividades investigativas que promovam o levantamento de questões, cuja busca por respostas contribua com uma formação integral do educando, permitindo reflexões e a possibilidade de modificar a realidade na qual está inserido.

REFERÊNCIAS

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. Mediação: o conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. In: **XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística / I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (SILEL)**, 2006, p. 2533–2542, Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art 35, sessão IV. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Congresso**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2018.

DEWEY, John. Experiência e Natureza: lógica: a teoria da investigação: A arte como experiência: **Vida educação: Teoria da vida moral**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FORMENTI, Lígia. O Estado de S. Paulo. 14 Janeiro 2017 | 03h00. **Para bióloga, surto de febre amarela pode ter relação com tragédia de Mariana**. Disponível em: <https://>

saude.estadao.com.br/noticias/geral,para-biologa-surto-de-febre-marela-pode-ter-relacao-com-tragedia-de-ariana,10000100032. Acesso em: 25 de jun. 2018.

GILBERTO, Gil. Pela Internet. In: GILBERTO, Gil. **Quanta gente veio ver: ao vivo**. Rio de Janeiro: WEA, 1998. cd. Faixa 9.

GRISPUN, Mirian PauraSabrosaZippin. **Educação Tecnológica: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

L'ECUYER, Catherine. Educar na curiosidade: A criança como protagonista da sua educação. São Paulo: Edições FonsSapientiae, 2016.

LIB NEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIB

NEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas – SP. Editora Alínea. 2010.

MOTA, Ronaldo. **O papel da Ciência e da Tecnologia no mundo contemporâneo**. In: Vidya: Revista Eletrônica. Santa Maria, v. 19, nº 34, 2000.

NASCIMENTO, Viviane Briccia. A natureza do conhecimento científico e o ensino de ciências. In: CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Ed.). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 35-57.

OLIVEIRA, Renato José. Ensino científico e ética: tecendo uma intersecção. In: MARANDINO, Martha. et al. (orgs). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduf, 2005, p. 65-75.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIASSI, Luís Paulo. Educação científica no ensino fundamental: os limites dos conceitos de cidadania e inclusão veiculados nos PCN. **Ciência e Educação**, v. 17, n. 4, p. 789-805, 2011.

RAZERA, Júlio César Castilho; NARDI, Roberto. Ética no ensino de ciências: responsabilidades e compromissos com a evolução moral da criança nas discussões de assuntos controvertidos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 1, p. 53-66, 2006.

ROSITO, Berenice Alvares. O ensino de ciências e a experimentação. In: MORAES, Roque (org). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. Porto Alegre, EdiPUCRs, 2008.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação: Departamento de Adolescência. **Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital**. nº1. Outubro, 2016. Disponível em : http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf. Acesso em: 31 de out. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZOMPERÓ, Andreia Freitas; LABURÚ, Carlos Eduardo. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. Belo Horizonte: **Rev. Ensaio**, v. 13, n. 03, p.67-8

4. EIXO

DIREITO À CIDADE



4.1.

O que pensamos sobre isso

4.2.

Diálogos com a BNCC

4.3.

Como desenvolver na escola

4.1.

O que pensamos sobre isso

O processo de educar se desenvolve em diferentes espaços, não somente dentro das salas de aula, entre os muros da escola. Cada ser humano é complexo e não pode ser simplesmente compartimentado nos tempos e locais de aprender, de divertir, de trabalhar. Considerar as diversas dimensões humanas é necessário para que sejamos subversivos, rompendo barreiras para abrir novos caminhos e olhares para a formação dos sujeitos.

Compreendendo a educação como uma “especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 109), a proposta que apresentamos é embasada na formação para atuação pública, para além das perspectivas segregacionistas, que destacam o mundo do trabalho, do mercado ou de outras instâncias com suas regulações sociais. Nós enfatizamos a prática comunitária, as experiências fundantes da coletividade, corroborando com os cidadãos para que possam assumir as responsabilidades e fazerem proposições.

Vamos pensar um pouquinho nos conceitos e nas relações? Isso é importante!

A cidadania está diretamente vinculada à democracia, entendida como a possibilidade de

Cleiton Donizete Corrêa Tereza²⁰

Marília Freitas Rossi²¹

Natacha Dias²²

Rosemary Aparecida Perugini Torres²³

participação na vida pública, a reivindicação e o exercício do direito e do poder de decidir. Gadotti (2008, p. 67) lembra da essência da cidadania vinculada aos direitos civis, sociais e políticos, destacando ainda que “não há cidadania sem democracia”. A cidadania de que estamos falando se encontra em uma concepção plena, ou seja, de mobilização social, gestão compartilhada, com vistas ao diálogo, à valorização cultural e à ética.

O que isso implica? Necessidade de organização e de formação que ultrapasse os limites da educação estritamente calcada em conteúdos formais. Construir a todo momento um conhecimento capaz de estimular o agir nas problemáticas de nosso tempo. Saviani (1986, p. 76) nos lembra ainda, que a democracia só se consolida quando os membros da sociedade estão capacitados para opinar, interferir, apresentar e contrastar pontos de vista. É importante que se aprofunde a compreensão das dimensões práticas da cidadania, auxiliando na preparação de seu exercício, para além do senso comum. A educação ocupa lugar central nessa construção, que se dá pela experiência em sociedade, por meio da constituição dos sujeitos históricos e políticos, diante das conjunturas

²⁰ Professor de História da rede pública de Poços de Caldas, mestre e doutorando em Ciências Humanas pelo Programa Humanidades, Direito e Outras Legitimidades - Diversitas-USP e atual coordenador do Centro Municipal de Referência do Professor.

²¹ Arte-educadora, professora da rede pública de Poços de Caldas, pedagoga, pós-graduanda em Filosofia pela PUC Minas, atua no Centro Municipal de Referência do Professor.

²² Pedagoga, Inspectora Escolar da rede municipal de Poços de Caldas, pós-graduanda em Direito Educacional pelo Centro Universitário Claretiano.

²³ Professora e supervisora pedagógica, pós-graduada em Gestão Escolar e Metodologia de Ensino. Coordenadora do Ensino Fundamental e Médio da rede municipal de Ensino de Poços de Caldas.

globais e realidades locais. Essa concepção afirma a importância do construto cotidiano, dos bens simbólicos, das identidades que se afirmam e se reelaboram, das transformações no território, ou seja, a vida onde, quando e enquanto acontece.

Como isso é possível? Isso é possível quando se pensa na prática educativa dialógica, numa perspectiva em que haja “ação-reflexão-ação” (FREIRE, 1996), envolvendo toda a vivência dos estudantes e da comunidade. Paulo Freire relaciona a cidadania à construção da autonomia, afirmando que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros”. (FREIRE, 1996 p. 59). Avançar nesse pressuposto consiste em perceber a cidade como espaço de desenvolvimento humano, seus habitantes como pessoas ativas e o processo educativo como compartilhamento e constante reformulação de saberes. É um dever e um devir moral que os ambientes educacionais favoreçam práxis libertárias, reflexivas e ativas de participação social para que a cidadania se efetive não só como um conceito, mas como manifestação constituinte de nossa existência.

Sobre esse assunto, sabe o que pensou um filósofo francês chamado Henri Lefebvre, que refletiu a respeito do que envolve a cidade e a urbanização? Ele utilizou o termo “direito à cidade” e dizia que existe uma ideologia dos espaços, que são sempre políticos, estratégicos, produtos sociais, entendendo que a cidade foi a mais importante criação humana da história.

O direito à cidade se refere à organização comunitária pela luta por segurança, sustentabilidade, justiça, cultura, habitação, saúde, educação e trabalho. Tal abrangência, se desdobra em movimentos diversos, mas com um mesmo princípio: um fazer ativo com o objetivo de um bem coletivo, de acordo com as necessidades contextuais. Como afirma o geógrafo britânico David Harvey (2013, p. 34), “o direito à cidade não é um presente. Ele tem de ser tomado pelo movimento político”.

Alguém pode até pensar que essa reflexão sobre o direito à cidade não se aplica ao campo. Mas já pensou no fascínio exercido pelas cidades? Como as cidades tornaram-se nucleares em

nossa civilização? Como elas ditam padrões que se reproduzem? E também, como as grandes corporações do agronegócio têm diminuído a capacidade de permanência e sobrevivência da agricultura familiar e por vezes inviabilizando a vida dos camponeses? Ou o que a reforma agrária tem a ver com a cidade? E o que nos alimenta na cidade, vem de onde? Como relacionamos o rural com o urbano? O que pensamos sobre isso?

É importante lembrar também que o crescimento das aglomerações populacionais e comerciais acarretou na vivência dos tempos e espaços determinados pelo mercado e pelas relações de trabalho, implicando contenção das emoções, controle dos corpos, regulação de comportamentos, ações e práticas sociais. Como símbolo da modernidade, a cidade fez visíveis “todas as misérias humanas - a riqueza e a pobreza, a convivência e a solidão”. (VELOSO, 2012, p. 307). É possível observar, portanto, que nas cidades coexistem encontros e confraternização, fragilidade e solidão, como discorreram autores da virada do século XIX para o início do século XX, como Norbert Elias, Georg Simmel e Walter Benjamin (VELOSO, 2012).

Em um contexto global, em que o processo de urbanização é vinculado aos fenômenos de classe, ao avanço do capitalismo, ao êxodo do campo para as cidades, às transformações sociais e mudanças de condições de vida, ou impossibilidade de viver, é necessário situar que esse é um espaço de conflitos e de disputas ideológicas, e diante da concentração de riquezas crescente, quem mais sofre é a população de baixa renda, já violentada pelo histórico de desapropriações, relegada à margem dos debates. O direito à cidade como um dos mais importantes componentes dos Direitos Humanos e coletivos, circunscreve-se como área essencial na Educação, visto que “ao fazer a cidade, o homem refaz a si mesmo” (HARVEY, 2013, p.27), constrói suas relações com as coisas e com os outros. Esse é um debate imprescindível, considerando todas as tensões atuais em relação à educação, direitos, diversidade e os rumos da sociedade contemporânea.

Compreendendo que não só as escolas são

espaços de aprendizagens e relações, o exemplo das “Cidades Educadoras” colabora com a discussão. Em 1990, surgiu um movimento, em Barcelona, na Espanha, no qual um grupo de cidades assinou um acordo de desenvolvimento com o compromisso de tornar os espaços urbanos mais colaborativos, justos, inclusivos e cidadãos, com a participação pública e com foco prioritário na formação de crianças e jovens. A versão final da carta que firma esse acordo foi assinada em Bolonha, na Itália, em 1994 e hoje já existem mais de 480 cidades educadoras, em 36 países. No Brasil são 16 cidades reconhecidas como educadoras!²⁴ Que tal incluirmos Poços de Caldas nesse mapa?

4.2. Diálogos com a BNCC

Observe o espaço de sua escola, observe o prédio, as salas de aula, o pátio... Provavelmente deve ter percebido que a constituição física segue uma padronização, não é mesmo? Pois é, as instituições escolares, assim como outras obras na cidade estão inseridas nas perspectivas que marcam a modernidade ocidental. Diversos estudos históricos, arquitetônicos e filosóficos demonstram que as cidades atendem às concepções de classe que incentivam o individualismo, envoltas nas concepções de planejamento para um mundo de produção e reprodução do capital. Na medida em que prevalece a divisão do espaço, há a tendência de diminuição da capacidade de encontro e significação por meio da arte, dos valores, das afetividades, o que acaba por impulsionar o consumo. O mercado sabe muito bem disso, basta observarmos as propagandas, elas almejam nos capturar pelo que nos falta. Já reparou como muitas mercadorias trazem nomes, imagens e referências do campo, da praia, como forma de atenuar o cinza da cidade, idealizando os prazeres e o deleite que não estão no

cotidiano urbano?

Nossas cidades, sejam elas enormes ou pequenas, tendem a reproduzir formas de comportamento que se fragmentam, levando a uma existência cada vez mais burocratizada. Sendo assim, as escolas também absorvem essa tendência, promotora de exclusões. Em diversos lugares do mundo, mas também em nosso município, existem espaços destinados aos que consomem e outros aos que não podem consumir. Sob o discurso modernizador que brada o progresso, se estabelece o apartheid social brasileiro.

O desafio para com o direito à cidade é desenvolver nas escolas conhecimentos e práticas que rompam com o isolamento. Uma grande empreitada! Porque tradicionalmente o meio escolar funcionou a partir de estruturas militarizadas, fabris, dogmáticas. A banda Pink Floyd retratou bem isso no clipe da música “Another brick in the wall”, você se lembra?

Enfim, há pouco estímulo ao construir junto e ao convívio social responsável e solidário. Contudo, o documento da BNCC traz competências que permitem contestar essa realidade e elaborar dinâmicas pedagógicas para contrapor esse modelo. A partir da homologação da Base, os estados também passaram a refazer seus currículos, podendo fazer acréscimos diante de suas especificidades. Poços de Caldas optou por aderir ao Currículo Referência de Minas Gerais para a rede municipal, tendo participado ativamente do processo de construção do mesmo. Assim, para detalhamento de conteúdo é sempre válido ter esse documento em mãos, porém, nosso objetivo neste texto é outro, é enfatizar as competências gerais e alguns de seus desdobramentos, além da reflexão que permita conhecer e pensar em atividades práticas. Em maior ou menor proporção, todas as competências da BNCC permeiam todos os eixos propostos pela SME, se aproximando ora mais de uns e ora de outros. Mas sugerimos para esse eixo um olhar especial em relação às subdimensões das competências “Trabalho e projeto de vida”, “Argumentação”, “Empatia e cooperação”, “Responsabilidade e cidadania”.

²⁴ Para conhecer mais sobre as Cidades Educadoras, acesse: <https://cidadeseducadoras.org.br/> e <http://www.edcities.org/>.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento se dá sobretudo com brincadeiras e interações, que devem ser as práticas estruturantes do cotidiano, respeitando as características do desenvolvimento das crianças e ao mesmo tempo estimulando a observação, a experimentação, as expressões próprias dos primeiros anos de vida e essenciais para o crescimento saudável, relacionando o cuidar com o educar.

Os Direitos de Aprendizagem embasam, com intencionalidade pedagógica, o trabalho que muitas vezes já é realizado nos Centros de Educação Infantil. Conviver; brincar; participar ativamente dos processos de aprendizagem; explorar movimentos, gestos, cores e formas; expressar e dialogar; conhecer e construir identidade própria, permeiam também toda a proposta da SME, valorizando o protagonismo das crianças e dos seus grupos. A BNCC traz ainda os campos de experiência, para nortear os objetivos de aprendizagem e orientar o currículo. Pensando nas especificidades do Direito à Cidade, consideramos que os Campos de Experiência “O eu, o outro e o nós” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação” são os que dialogam de maneira mais próxima com as questões levantadas.

Quanto ao Ensino Médio, a BNCC recebeu um volume maior de críticas, que denunciaram o empobrecimento do ensino em termos de reflexão e negligência quanto ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado, de suma importância para um cabedal cultural emancipatório. O documento foca o desenvolvimento do currículo por meio dos itinerários formativos, a partir de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Para o eixo de Direito à Cidade, a BNCC contribui com a indicação de organização de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e de criação artística, por constituírem canais de articulações possíveis de expressão e engajamento, para além das necessárias habilidades específicas das áreas.

Desde o início do trabalho pedagógico é necessário realizar uma **contextualização sociocultural dos conhecimentos**, dos alunos e da comunidade em que se está inserido: quais os saberes dessas pessoas? Como pensam? Como trabalham? Como produzem? Quais são seus valores, crenças, culturas, hábitos? Que território é esse? Quais as suas peculiaridades? Como se organizam? **Ter empatia** e desenvolver a **alteridade** é fundamental para acolher, compreender e agir junto à escola, com novos olhares e possibilidades. A **investigação e pesquisa** sobre esses lugares e sujeitos desenvolve a leitura de mundo e elos afetivos, reconhecendo desafios, perspectivas e a diversidade, que podem subsidiar as discussões sobre a construção social e política da sociedade.

Partindo das premissas locais é possível pensar as **perspectivas globais** como práticas de questionamento, levantamento de hipóteses e elaboração de soluções para questões da realidade, levando a uma inter-relação da compreensão de problemas econômicos, políticos e sociais que fazem parte dos sistemas de governança do mundo. Como bradou o movimento Mangubeat²⁵ no início dos anos 1990, é necessário ter “os pés no mangu e as antenas no mundo”. Pensar global e se apropriar das diversas produções culturais pelo mundo, sem perder nossas raízes!

Em nossos territórios de aprendizagem é relevante incluir a **educação patrimonial** como preservação dos bens históricos materiais e imateriais, assim como a problematização acerca do direito a seu acesso, conservação, reconstituição e uso. Estendendo o olhar para a amplitude do nosso país, há uma gama de possibilidades de estudo, que nesse documento é contemplada no eixo “Arranjos Culturais”. Afinal, recordamos outra vez, embora os documentos tenham divisões necessárias para a compreensão dos atenciosos leitores, os eixos, as competências, as dimensões, as subdimensões dialogam entre si, o tempo todo. Não podemos reproduzir as concepções que estamos a criticar, não é mesmo?

²⁵ Para compreender o movimento, surgido em Recife no final dos anos 80, indicamos a leitura do Manifesto “Caranguejos com cérebro”, de 1992, disponível em: <http://www.projetoautonomiaemcepag.xpg.com.br/Caranguejos%20Com%20C%C3%A9rebro.pdf>.

Pensando o território como histórico e político, é imprescindível o debate sobre planejamento urbano, as diferenças de utilização e ocupação dos espaços públicos e como se dá a distribuição de renda e, conseqüentemente, de moradia na cidade e no campo. Inclusive, um embate central nesse aspecto é o processo de êxodo rural, marcado pelas populações que migram devido às vulnerabilidades e em busca de melhores condições de trabalho, e as políticas públicas (ou ausência delas) em relação aos impactos que esse movimento causa. Analisar o **mundo do trabalho** leva à compreensão de fenômenos a partir da perspectiva da luta de classes, dos dilemas sociais e das tendências das ocupações laborais precarizadas na contemporaneidade. Entender o processo histórico do trabalho no Brasil e no mundo abre os horizontes para averiguarmos o impacto das diferenças de gênero, etnia e origem.

A BNCC contribui para essas reflexões a partir da importância de se **incorporar direitos e responsabilidades** pela vivência e interação coletivas, encarando os conflitos como fontes de desenvolvimento de habilidades, autoconhecimento e convívio, que colocam luz às questões cidadãs que envolvem todo o âmbito social. Considerar o bem comum implica **participação social**, compartilhamento de desafios e busca de soluções para problemas levantados a partir da experiência com a cidade, com as pessoas, diante das relações estabelecidas e reconstruídas na organicidade dos espaços. Essa perspectiva é convergente com as proposições da Unesco, que fortalece o debate sobre o empoderamento das crianças e jovens pela educação, defendendo currículos que contemplem uma formação crítica e considerem os desafios da contemporaneidade. (UNESCO, 2016).

4.3. Como desenvolver na escola

Compreendendo que “a questão do tipo de cidade que desejamos é inseparável da questão do tipo de pessoa que desejamos nos tornar” (HARVEY, 2013, p. 28) uma proposta de educação emancipatória se inscreve, essencialmente, nas relações com o espaço, numa perspectiva política. E o que tudo isso tem a ver objetivamente com o trabalho em sua sala de aula, no chão da escola? O currículo escolar, como um instrumento ideológico construído socialmente, é inseparável das estratégias de desenvolvimento dos sujeitos com vistas às apropriações dos bens públicos. Isso quer dizer que é necessário entender o processo histórico da construção da escola enquanto instituição que legitima determinados conhecimentos e coloca seus princípios e métodos como estratégia de poder. E sobre as relações de poder, é sempre preciso questionar: que poder, para quem, para o quê?

Para que as relações de poder sejam menos verticalizadas, precisamos combater desigualdades, e fazemos isso quando produzimos e valorizamos conhecimentos junto aos alunos e à comunidade. Concordando que as escolas têm suas particularidades, personagens, costumes próprios e uma história, é necessário considerar sua relação com o bairro. É importante pesquisar quem são as pessoas que fazem parte dessa comunidade, seus moradores mais antigos, os equipamentos públicos de que o território dispõe e para que servem, quais espaços podem ser ocupados de diferentes maneiras, quais os problemas estruturais na região, quais os benefícios de estar, morar e conviver ali. Um caminhar pelas ruas pode revelar muito! Não é necessário realizar grandes excursões, não é preciso dispor de inúmeros recursos para desencadear o processo de construção de conhecimento e de pertencimento.

Essa é a base da cidadania, compreender as demandas locais, onde, quando e como acontecem, pela voz de quem compartilha esse cotidiano; entender como as questões gerais estão conectadas com as circunstanciais; averiguar as relações entre a mercearia do bairro e as grandes corporações, entre postos de combustíveis da região e crises do petróleo, o emprego dos familiares e a história da divisão do trabalho. É nesse sentido que a escola pode ser uma conquista para o desenvolvimento da democracia e da equidade, repensando a si mesma e permitindo a integração das diferentes fontes de conhecimento promotoras dos direitos, afinal, é um grande equívoco dizer que a escola prepara para a vida, pois a escola é a própria vida social,

isso é algo que os educadores precisam entender de uma vez por todas. Agora, ela pode ser a faceta mais opaca, entediante e reprodutora de indiferenças, que estimula práticas como a onda de autolesões corporais registradas recentemente, ou pode ser espaço de manifestação de realizações, de encontros e de esperança em dias mais justos.

Boaventura de Souza Santos (2003) enfatizou a premissa com a qual concordamos, vamos conferir?

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (p.56)

Mas não nos enganemos, as iniciativas mais impactantes para efetivação do direito à cidade não são as que chamam a atenção em holofotes de mídia, mas as que fazem sentido para as pessoas do território e isso pode ser utilizado como estímulo pedagógico, desde a Educação Infantil. É de grande importância fixar o cotidiano almejando identificar os resíduos no vivido, que são indissolúveis e latentes fagulhas de transformação.

Uma criança do berçário de um CEI é uma pequena cidadã. Daí você pode se perguntar: mas o que um bebê pode fazer em prol de si mesmo, se ainda não pode falar, caminhar, sendo dependente de cuidados? Ele pode: a partir de sua presença, sua família se entende como sujeito, tendo consciência que a vaga na creche é um direito da criança, que existem legislações e uma rede de proteção voltada à infância que precisam funcionar, e que reivindicar e preservar as instalações públicas da região fortalecerá o crescimento e a inserção das crianças e dos jovens. A história da construção de creches, especialmente nos anos 1980, é fruto da luta por direitos das crianças e das mulheres, frente às mudanças nas configurações do trabalho e das disposições da cidade e do consumo que afetaram drasticamente as famílias, gerando novas necessidades e anseios. (GOHN, 1985).

Na prática docente, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência podem orientar o planejamento do educador, de modo que as atividades promovam o convívio dos pequenos

com o território do CEI e do bairro, participando, já a partir do maternal, das ideias e das escolhas no dia a dia, interagindo com o espaço escolar e do bairro, expressando seus saberes e sensações, (re)conhecendo-se nos outros e nos lugares, construindo sua identidade, seus sentidos de pertencimento à comunidade, seu contexto e suas experiências, tanto individuais quanto coletivas. Atividades iniciais simples, como ir até a calçada e observar o CEI ou Escola do lado de fora, o movimento da rua, cumprimentar os passantes com um “bom dia”, fazem com que as crianças experimentem novos olhares, conheçam um pouco o entorno, participando da comunidade. Já imaginou, receber vinte “bons dias” de crianças aprendendo a conviver e a se relacionar com as pessoas e com o lugar onde vivem? Conforme as crianças crescem e desenvolvem novas habilidades, o campo dos saberes também se expande, os passos podem ir mais longe, tanto dentro quanto fora deles mesmos e dos muros da escola. O direito à cidade também é sobre caminhar, conhecer, olhar e desafiar professores e aprendizes quanto aos pontos de vista e visões dos ambientes comuns.

Na mesma direção podemos pensar que no Ensino Fundamental as problematizações podem ser cada vez mais ampliadas, afinal, como entender a poluição dos mares se não nos atentamos ao córrego que passa próximo à escola? Ou como compreender o funcionamento dos três poderes, se não conhecemos a Câmara Municipal de vereadores da nossa cidade? Como apresentar os escritores locais enquanto lemos os clássicos da literatura? Quais as melhores formas de utilização de dados, a partir de uma pesquisa de preços em supermercados, para fomentar estudos que envolvam planejamento familiar ou relações comerciais internacionais? O que expressa a cultura popular de nossa cidade sobre a composição étnica constituinte do povo brasileiro, suas trocas e reelaborações? São inúmeras as possibilidades, não acha? O importante é contemplar temas e metodologias que confirmem significação ao trabalho pedagógico, respeitando as etapas de desenvolvimento. Não é possível que enquanto o mundo e a vida, ou as ameaças à continuidade de nossas vidas nesse mundo, aconteçam sob nossas cabeças, optemos pelo ensino burocratizado que apenas tende a reforçar a insignificância da escolarização por ela mesma.

Em janeiro de 2016 uma forte chuva alagou o centro de Poços de Caldas. Lojas foram destruídas, carros arrastados, pessoas aflitas! Quais

os motivos para esse desastre? Além da topografia da cidade, durante a sua história, recebeu obras de contenção das águas. De acordo com ativistas e pesquisadores de diversas áreas, foi criado um coletivo denominado “A cidade que engole rios”, o qual acredita que o problema foi agravado pelo nosso modelo predatório de ocupação do território, que condiciona nosso modo de viver. Pode parecer algo um pouco distante dos currículos escolares e do eixo temático que estamos desenvolvendo, mas não é. Veja, o município de Poços de Caldas costuma enaltecer sua região central, com avenidas e infraestrutura capazes de receber bem os turistas, mas para isso essa parte da cidade encobriu seus rios com asfalto e prédios cada vez mais verticais. Essa configuração insustentável e crescente não suportou as copiosas chuvas.

Percebe como a construção da cidade envolve os nossos desafios contemporâneos? Crises ecológicas, humanitárias, éticas e de abastecimento, como ocorreu no ano de 2018 com a paralisação dos transportes, evidenciam as trincas desse modelo de civilização orientado pela cidade capitalista. Ora, dessa forma há muito que se desenvolver nas escolas considerando o diálogo entre direito à cidade e o ensino.

Desde 2017, existe na nossa cidade o Projeto Intersecretarial “Você é Poços!”, que a cada semestre proporciona, em diferentes roteiros, visitas mediadas a pontos históricos e culturais do município, abordando não só os fatos, prédios, imagens e monumentos, mas também as narrativas, memórias, nossos modelos civilizatórios, a ocupação e organização urbana. O direito à cidade, nesse sentido, diz respeito ao pertencimento, à valorização dos espaços e também, ao questionamento sobre a popularização do acesso a esses bens. Apesar das dificuldades, é preciso que se encare os problemas como promotores de busca de resolução, de diálogo e de cidadania.

As cidades precisam de alternativas com vistas a não continuidade das medidas motivadas pela coerção e pelo lucro. Se algum bem cultural passa por problemas de conservação ou localização, a solução simples de remoção impede o necessário esforço coletivo de reinvenção, reinterpretação, da dinâmica de inferência cotidiana no espaço. A gestão do Estado não deve ser de imposição, mas de propiciar a atuação popular sob forma de emergência da capacidade de pensar a si mesmo e aos outros, para inverter as relações decisórias que enclausuram as pessoas fazendo crescer todas

as barreiras físicas e subjetivas que as separam. Já percebeu esse tipo de situação na escola? Espaços sendo impedidos de uso pelo medo, pelo desconhecimento ou porque a prioridade passou a ser outra, diminuindo as atividades pedagógicas? Mas nossa intenção não é falar dos desencontros, então vamos falar de proposições?

Na perspectiva do protagonismo da comunidade na atuação sobre si mesma, é necessário que a educação estimule o olhar afetivo e histórico dos seus atores, realizando, por exemplo, inventários participativos do seu território, estreitando convivências entre as pessoas e entre as pessoas e o meio (IPHAN, 2016). O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), incentiva tais ações, que já fizeram parte de diretrizes de programas de educação integral a nível nacional, que inclusive poderiam se expandir a outros níveis e segmentos, como atividades formativas e de sensibilização que levantam documentos, dados, informações e a memória local, identificando edificações, referências culturais, paisagens naturais, gerando reflexões sobre o patrimônio, a cidade, as relações com a sua construção, preservação e ocupação. Uma ação educativa desse porte envolve uma gama de aprendizagens sobre procedimentos de pesquisa científica, compreensão de arranjos culturais, direito à cidade, presença dos corpos e movimentos nesses espaços e suas convivências, ou seja, todos os eixos se encontram, diversos componentes curriculares se agregam e o território permanece vivo e ativo, concorda?

Imaginem uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, e o livro didático traz um conteúdo sobre o Iluminismo. Vamos recordar que livros didáticos não são manuais sagrados. São bons apoios e não tão mais que isso. As sequências podem e devem ser alteradas, questionadas ou até deixadas para outro momento. Como estamos defendendo, o mais importante são as competências que podem ser desenvolvidas estudando diferentes temas. Mas voltando ao chão de nossa sala de aula, o eixo direito à cidade pode estimular um trabalho em que os alunos pesquisem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as ações dos Conselhos Tutelares, para compreenderem como as obras teóricas iluministas impactaram o século XVIII, mas com influências diretas até os dias atuais, e no cotidiano de meninos e meninas. Portanto, as dimensões e subdimensões presentes, sobretudo nas competências da BNCC, anteriormente citadas, são orientadoras das atividades. Os alunos podem

estudar trechos do ECA relacionados à importância dos direitos e debater depois em círculo; trabalhos de pesquisa podem ser estimulados a partir de charges. Conselheiros tutelares, tantas vezes estigmatizados, podem ser convidados para irem às escolas falar com os alunos, ou pode ser feita uma ação na vizinhança desencadeando aprendizados importantes sobre o que o Rousseau dizia quanto à justiça e igualdade, ou o que Voltaire defendia quanto ao conhecimento e à liberdade de expressão.

Pensemos agora na Matemática. Algumas pessoas podem dizer que é muito complexo relacionar esse componente curricular às questões do direito à cidade, mas você já pensou em relacioná-lo à realidade do território em que está a escola? É possível tornar a Matemática mais interessante, valorizando o conhecimento do aluno e a construção do conhecimento matemático com base no contexto do grupo de aprendizagem, de modo que se desenvolvam estudos palpáveis, concretos, investigativos. Por exemplo, simples folhetos comerciais de propaganda e promoções de grandes magazines ou do mercadinho do bairro podem ser instrumentos pedagógicos. É possível criar inúmeras situações-problema envolvendo diferentes cálculos matemáticos de somar, subtrair, multiplicar e dividir e as suas relações no cotidiano dos nossos alunos, como comprar, vender, calcular o troco, parcelar, aplicar juros e porcentagens, certo? E ainda levá-los a refletir sobre por que os preços aumentam ou quase nunca diminuem, com pesquisas de preço, entrevistas com as famílias, interpretação de gráficos. Inclusive, pode ser que você ou seus colegas já realizem atividades semelhantes. Portanto, nosso desafio é desenvolver essas práticas de forma constante, modificando rotinas desinteressantes.

Ainda sobre as relações comerciais no nosso meio, é visível que a relação entre publicidade e consumo vêm se estreitando cada vez mais, não é mesmo? Os alunos desenvolvem muitas habilidades no decorrer da aprendizagem e o eixo de Direito à Cidade permitirá a reflexão sobre a sociedade pautada no valor de troca. Tudo isso pode ser embasado em pesquisas sobre a legislação nacional, ou no PROCON da cidade, e também nas diversas organizações que tratam do assunto, como Institutos e o Portal Criança e Consumo, por exemplo. Afinal, ninguém nasce consumista, trata-se de uma ideologia, um hábito forjado, que se tornou uma característica cultural marcante da sociedade atual. E para que alguns possam consumir muito, por todos os lados, estão os limitados de consumir. A partir disso, surgem outras demandas que tangenciam o debate sobre os direitos da infância, bullying, exacerbação de valores materiais, obesidade, adultização e erotização infantil. Isso porque, o conjunto social é resultante da construção que se movimenta o tempo todo nas relações entre as pessoas. Se não percebermos isso, fortaleceremos as ideias desconexas que impedem o nosso entendimento da cidade, das escolas, dos sujeitos.

É nesse sentido que o eixo Direito à Cidade visa contribuir com a formação para a compreensão da cidadania, com a produção de cultura, com a corresponsabilidade pelo espaço público e autonomia no território, a fim de desenvolver as habilidades de questionamento e colaboração com aspectos fundantes dos direitos.

O trabalho constrói a cidade e na dialética do trabalho nos constituímos, por isso o labor pedagógico deve ser autônomo, reflexivo, significativo, para criar e recriar nossas práticas e currículos rompendo com a reprodução burocrática, de modo que nosso fazer seja de fato autêntico.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 6 set. 2018.

CAPDEVILLE, EvelyNajjar. Cidadania: das ruas à sala de aula. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. **Educação, cidade e cidadania:** leituras de experiências socioeducativas. Belo Horizonte: PUC Minas/Autêntica, 2007.

Center of Curriculum Redesign, Movimento pela Base. **Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC.** Porvir, 2018. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2018/02/28185234/BNCC_Competicencias_Progressao.pdf. Acesso em: 6 set. 2018.

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras.** Declaração de Barcelona, 1990. Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e educação. **Reflexão e Ação:** Revista do Departamento de Educação/UNISC. Vol. 10, n. 1 (jan./jun.2002), p. 7-20. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002. Disponível em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/regina/materiais/etnomatem_tica_revista.pdf#page=5. Acesso em: 3 set. 2018.

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

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã.** São Paulo: Cortez, 2008. 12.ed.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: MARICATO, Ermínia, et. al. Cidades rebeldes: Passe Livre e manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013. p. 27-34.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A Força da Periferia - a Luta das Mulheres por Creches Em São Paulo.** São Paulo: Vozes, 1985.

IPHAN. **Educação Patrimonial : inventários participativos:** manual de aplicação. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 5 dez. 2018.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares.** São Paulo:

Cortez, 2005.

PACHECO, Suzana Moreira. Educação Integral. Educação Integral, indicadores sociais e aprendizagem escolar. In: BRASIL, TV Escola, **Salto para o Futuro:** Educação Integral. Ano XVIII, Boletim 13, 2008, p. 26-29. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 5 dez. 2018.

PACHECO, Suzana Moreira. Proposta Pedagógica. In: BRASIL, TV Escola, **Salto para o Futuro:** Educação Integral. Ano XVIII, Boletim 13, 2008, p. 03-10. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 5 dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes (org.). **A cidadania que não temos.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

UNESCO. **Educação para a cidadania global:** tópicos e objetivos de aprendizagem. -- Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244826POR.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

VELOSO, Mariza. Arte pública e cidade. In: BUENO, Maria Lucia. **Sociologia das Artes Visuais no Brasil.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas:** Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOTELHO, André; SHWARCZ, Lília Moritz. **Cidadania, um projeto em construção:** minorias, justiça, e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BRASIL. **Educação Patrimonial:** Histórico, conceitos e processos. Ministério da Cultura, IPHAN, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 9 set. 2012.

BRASIL. **Educação Patrimonial:** Manual de Aplicação. Programa Mais Educação. Ministério da Cultura, IPHAN, 2013. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_m.pdf. Acesso em: 9 fev. 2018.

BRASIL. **Educação Patrimonial:** Programa Mais Educação.

Ministério da Cultura, IPHAN, 2011. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf. Acesso em: 9 fev. 2018.

BRETTAS, Nayana. **Cidade que brinca**. São Paulo: Paulus, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. **Educação, cidade e cidadania**: leituras de experiências socioeducativas. Belo Horizonte: PUC Minas/Autêntica, 2007.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do futuro**: Cidadania hoje e amanhã. São Paulo: Ática, 1997.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim, et al. **Educação Patrimonial**: inventários participativos: manual de aplicação, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília-DF, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 16 fev. 2018.

GONÇALVES, Antônio Fabrício de Matos. (Org.) **Lições de cidadania**. Brasília: OAB Editora, 2003.

GRASSI, Avelino (Coord.). **Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Espanha: Capitán Swing Libros, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo horizonte. Ed. UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001. p. 134.

LOVATO, Antonio Sagrado; GOUVÊA, Tathiana. (Coord.). **Educação de alma brasileira**. São Paulo. Edição do Autor, 2017. Disponível em: <http://educacaodealmabrasileira.net/>. Acesso em: 11 jan. 2018.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIGI, Valter. **Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PARO, Vitor. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo, Cortez, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (orG). **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Cadernos_do_patrimonio_educacao_patrimonial_voll\(3\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Cadernos_do_patrimonio_educacao_patrimonial_voll(3).pdf). Acesso em: 9 jun. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE POÇOS DE CALDAS. **Projeto Você é Poços**. 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/projetovoceepocos/>. Acesso em 5 dez.2018.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O local e o global**: limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez, 2001.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel; DAYRELL, Juarez. (Orgs.). **A juventude vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TOLENTINO, Átila Bezerra (Org). **Educação patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf. Acesso em: 16 fev. 2018.

TOLENTINO, Átila Bezerra (Org). **Educação patrimonial**: educação, memórias e identidades João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2013. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_de_educacao_patrimonial_nr_03.pdf. Acesso em: 16 fev.2018.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em 07 mai.2019.

UNESCO. **Empoderar crianças e jovens para a cidadania global**: fundamentos e programa com atividades e referências da Educação Infantil ao Ensino Médio. São Paulo: Editora Moderna, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Reimers/publication/320046957_Empoderar_Crianças_e_Jovens_para_a_cidadania_global/links/59caf4bc0f7e9bbf36b872/Empoderar-Crianças-e-Jovens-para-a-cidadania-global.pdf. Acesso em: 07 mai.2019.



5. EIXO

ARRANJOS CULTURAIS



5.1.

O que entendemos sobre Arranjos Culturais

5.2.

Diálogos entre o eixo e a BNCC

5.3.

Como é possível desenvolver isso nas escolas

5.1.

O que pensamos sobre isso

Daniela Marco Antônio Alvisi²⁶

Marília Freitas Rossi²⁷

Michele Mendes Santana²⁸

Inicialmente precisaremos compreender alguns conceitos importantes na dimensão dos arranjos culturais, tais como: Cultura e Território. O que é Cultura? A origem da palavra vem do latim, colere, que quer dizer “cultivar”. E isso nos remete a algumas interpretações, não é? O que determinado povo cultiva em suas terras, quais suas crenças e costumes? O que plantam em termos de representações, metáforas, alegorias? O que colhem de narrativas, discursos e saberes? Logo, a Cultura está presente em todos os territórios civilizatórios, podendo ser compreendida como os modos de estabelecer relações, organizar espaços, criar sentidos de identidades particulares e coletivas e

refletir sobre a compreensão humana sobre si e os outros (SANTOS, 1987). Em seu livro “O que é Cultura”, o autor José Luis dos Santos (1987), contextualiza a amplitude do tema, conceituando a Cultura como os modos de organização da vida social, a partir da concepção da realidade, pensando a sociedade em seus sentidos de práticas e costumes de cada povo: “cultura diz respeito a todos aspectos da vida social, não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros” (SANTOS, 1987 p.38). Considerando as questões históricas e atuais, vivemos em uma sociedade de segregação, racismo e exclusão social, em que culturas e lugares passam a ser cada vez mais considerados

²⁶ Pedagoga graduada pela PUC Minas (2003). Especialista em Artes Visuais - Cultura e Criação pelo SENAC/MG (2009). Arte-educadora na Educação Básica desde 1997, atuando nas áreas de Artes Visuais, Cênicas e Dança. Capacitadora docente, coordenou o “Grupo Memória, Arte e Cidade”, que estudou e recuperou a história da cidade de Poços de Caldas através de oficinas artísticas, produção cultural e educação patrimonial. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Memória e Fotografia (GMeF) do CMU (Centro de Memória da UNICAMP). Fotógrafa, roteirista, cinegrafista, documentarista, gestora e produtora cultural. Atuou como arte-educadora, gestora cultural e capacitadora docente na Secretaria Municipal de Cultura e na Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas.

²⁷ Pedagoga e especialista em Filosofia pela PUC Minas. Arte-educadora, escritora, poeta e fanzineira. Tem publicados, de maneira independente, cinco zines autorais e uma coleção de postais. Professora da rede pública de Poços de Caldas-MG, tendo atuado no PMJ, e atualmente compõe a equipe do Centro Municipal de Referência do Professor. Realiza mediação de oficinas de arte e literatura; faz parte do Projeto “Ocupa Beauvoir” e é idealizadora da “Criá! – arte, cultura e criança na cidade”.

²⁸ Especialista em Gestão Escolar da Escola de Gestores da Educação Básica do Mec, em convênio com a UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais; especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís; especialista em Didática pela Faculdade de Educação São Luís; psicopedagoga pela Faculdade de Educação São Luís; especialista em Educação Especial pela UNIG-Universidade Iguaçu; pedagoga pela Fundação Educacional de Machado; integrante por três anos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM) pela UNICAMP. Atuou na área de Educação, como professora de Ensino Fundamental I, como Supervisora Pedagógica de Ensino Fundamental I e II e Gestão Escolar do Ensino Fundamental I e II. Coordenadora do Programa Municipal da Juventude (PMJ).

como mercadorias (algo que se compra e vende, material e subjetivamente), como problemas e espaços de tensões econômicas e sociais (concretos e simbólicos). (SANTOS, 2000). Fortalecer e ressignificar os diálogos sobre o que é Cultura, prescindê-la como traço democrático essencial do direito humano à dignidade, livre expressão e desenvolvimento (ONU, 1948). Sendo assim, o olhar à cultura pode ser compreendido como estratégia para a articulação das comunidades, favorecendo a formação de vínculos verdadeiros entre os sujeitos que atuam no território e fortalecendo sua atuação no espaço-território. (PAZZANESE, 2011). Para isso, precisamos compreender melhor do que se trata quando falamos de território.

Você já parou para pensar a quais lugares você e sua família têm acesso? Onde e como você pode estar como cidadão, trabalhar com seus alunos, visitar sem precisar se preocupar com sua segurança? A sua comunidade escolar conhece os territórios, manifestações, grupos e equipamentos culturais da sua cidade? Cabe às ações educativas, nos territórios culturais, interpretar e analisar essa lógica de ocupação dos espaços da nossa cidade (BAUMAN, 1999).

Quando pesquisamos sobre a origem do termo “território”, consta que abrange as áreas de arquitetura e geografia. Atualmente, com o avanço da compreensão das cidades como espaços coletivos e educadores, a socióloga Helena Singer (2011) percorre o conceito se voltando às práticas educativas, a partir da experiência com o bairro-escola²⁹, colocando luz sobre sua ressignificação, entendendo agora o território como locais comuns em que as pessoas convivem, suas comunidades. Entretanto, territórios são locais de disputas materiais e simbólicas.

E o que os territórios têm a ver com os arranjos culturais? Pois bem, compreender o ser humano como ser social é considerá-lo em sua totalidade e, nesse caso, como um ser cultural na essência do conceito. Quando juntas, as pessoas produzem seus modos de organização, vivência e expressão em determinado espaço e contexto. Pensar em “Arranjos Culturais” é considerar a

possibilidade de que cada território perceba suas potencialidades e desenhe suas próprias trilhas, apropriando-se do seu espaço, fazendo intervenções e resgatando a memória do seu povo. Deve-se considerar que o movimento de desenvolvimento de um local é orgânico, conforme se dá a organização cultural, a percepção e a intervenção das pessoas sobre sua comunidade. Compreendendo que esses processos são coletivos e educativos, “pensar sobre educação integral é entender que o desenvolvimento integral dos indivíduos depende do desenvolvimento integral dos espaços onde eles estão inseridos” (COSTA, 2011 p. 37), o que dialoga também com o eixo de Direito à Cidade, uma vez que tomar consciência e empoderar-se do território e de sua cultura é direito e dever cidadão, atitude política e um imperativo ético de autonomia.

Apartir do entendimento, do reconhecimento e da relação com o espaço, a cultura se manifesta, sendo responsável pelas transformações que se apresentam por meio de várias linguagens artísticas e encontrando sentido na vivência dos Arranjos Culturais: “Usar e compartilhar os territórios geram pertencimento e relação de comunidade entre as pessoas, que dialogam para construir suas subjetividades.” (PAZZANESE, p.29 2011). Nesse sentido, todos somos produtores de cultura. Com as experiências comunitárias, os sujeitos desenvolvem autonomia para ocupar espaços, percebendo-se como produtores de cultura, e não apenas espectadores, construindo seus caminhos autorais e referenciais, superando a fragmentação das relações entre as pessoas e das pessoas com a sociedade em que vivem.

Quando as pessoas de um território se unem para se organizar, festejar, se comunicar, fazem descobertas, ampliam seus olhares, difundem ideias, interferem no espaço e se mobilizam em busca de conquistas e transformações, possibilitando os Arranjos Culturais. Conhecer e se apropriar da Cultura amplia o leque de escolhas e aumenta a liberdade das pessoas. Pensando nisso, um mesmo espaço tem diferentes desenhos e diferentes olhares. Como isso se manifesta no nosso cotidiano? Profissões, costumes, festas locais, tradições, modos

²⁹ “Bairro-escola é uma proposta de aprendizagem compartilhada que articula e aproxima escolas, comunidades, organizações sociais, empresas e poder público, visando promover condições para o desenvolvimento integral de indivíduos e territórios, com especial atenção às crianças, adolescentes e jovens”. Saiba mais em: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/bairro-escola/>.

de falar e de se relacionar com o bairro e a cidade são arranjos que vivemos muitas vezes nem percebemos. A intencionalidade pedagógica traz à consciência a importância desses indicadores e seus significados e, conforme Porto (2011) orienta, o conceito de arranjos culturais passa a ser compreendido como ações estruturadas em diferentes dimensões, participações e linguagens, sempre considerando contextos, espaços e diversidades culturais. Helena Singer (apud PAZZANESE, 2011, p. 31) ressalta que “quando uma comunidade começa a se organizar para formular um projeto pedagógico do lugar, percebe seu potencial, reconhece que tem ali mesmo as condições necessárias para promover seu desenvolvimento e das pessoas que o formam”. Podemos, por exemplo, considerar as estratégias de pesquisa, reconhecimento, aprendizado e valorização dos artesãos do bairro onde a unidade está inserida. Promover o encontro da comunidade escolar com esses artesãos, para que os mesmos possam mostrar como produzem os seus trabalhos, contar como aprenderam esse ofício, o que fazem com as peças produzidas e ensinar aos alunos essa técnica é uma estratégia de arranjo cultural.

Vários espaços são considerados territórios culturais: a escola, os espaços públicos do bairro, a oficina de um marceneiro, uma cooperativa de artesãos, os ateliês dos artistas locais, os museus, galerias e festivais culturais. Os vínculos estabelecidos nos territórios culturais são constituídos por várias formas de organização coletiva, como laços familiares, grupos de vizinhos, grupos escolares e pessoas com as quais nos encontramos diariamente. Cada um desses grupos articula respostas e intervenções nos territórios, de acordo com os problemas cotidianos encontrados, considerando os hábitos, os costumes, a tecnologia, a ciência, a criatividade, as potencialidades criadoras. A partir desses recursos, mecanismos de tomada de decisões são articulados, considerando-se as questões de memória, as questões sociais e suas relações de produção (de conhecimento, de poder, de organização social), do meio ambiente e das diversas visões de mundo representadas por todos os envolvidos. Portanto, um efetivo processo de diversidade e colaboração.

Os arranjos culturais “organizam-se em espaços determinados, como um beco, biblioteca, teatro, escola, bairro, trilhas entre escolas ou equipamentos culturais, ou por lugares simbólicos que podem ter a dimensão de um território virtual, um grupo articulador ou uma rede social, além

de outras incontáveis possibilidades”. (PORTO, 2011, p. 47). Todas as manifestações culturais, independente da forma como foram ou estão sendo produzidas, precisam ser consideradas como condição para legitimidade do processo. Por isso, devemos pensar não apenas nos grandes artistas internacionais da História da Arte para articular processos de arte-educação. É preciso contemplar também nos planejamentos docentes, a participação comunitária e dos estudantes, os artistas do bairro e da nossa cidade, os nossos mestres de cultura popular. A diversidade e o respeito são elementos fundamentais na construção de arranjos culturais autênticos.

5.2. Diálogos com a BNCC

Quando andamos pelas ruas do bairro da escola, observamos várias manifestações culturais: pichações, grafites, propagandas, diferentes construções, cores e sons. Dentro da escola temos alunos, professores, colaboradores que cantam durante a realização de suas atividades, gostam de música, têm um grupo de dança de rua ou de salão, se expressam através do *Rap*, tocam algum instrumento musical ou cantam na igreja que frequentam. Há também aqueles que, sem perceber, durante a aula, viram as folhas do caderno e ficam desenhando na contracapa, ou que são apaixonados pelo teatro, pelas novelas, adoram poemas e escrevem lindos textos. A Arte e a Cultura estão em todos os lugares. É muito importante superarmos a posição elitista que só valoriza as manifestações artísticas apresentadas em museus e galerias, grandes teatros e salas de concerto. A escola é o território que deve incentivar esse novo olhar sobre as manifestações culturais.

Com base nas competências, dimensões e subdimensões, campos de experiência, direitos e objetivos de aprendizagem, propostos pela BNCC, um amplo e efetivo trabalho pedagógico pode ser articulado. Esses documentos trazem uma nova forma de organização do ensino, que torna o educando o centro do processo educativo. Ressaltamos que todas as competências e diretrizes propostas pelo documento permeiam o trabalho de todos os eixos norteadores, com maior, ou menor

intensidade.

Para o eixo “**Arranjos Culturais**”, sugerimos como competências prioritárias: **o Repertório Cultural, a Cooperação e a Comunicação e Empatia**, bem como os campos de experiências: **O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação**.

E aí você pode pensar: não tenho formação em arte-educação, não sou artista, como vou trabalhar esse eixo com meus alunos? Partindo do contexto cultural local é sempre possível! Pesquisando e estudando também.

Consideramos pertinente para o início do entendimento, a apropriação sobre a abordagem triangular no ensino de Artes e Culturas Visuais, que pode auxiliar não só nessas áreas do conhecimento. Ana Mae Barbosa (1991; 2010; 2012) fundamenta a proposta de que a aprendizagem se dê por meio da I) contextualização histórica; II) da leitura e apreciação e III) da produção e fazer artístico, compreendendo todo esse processo como experiência de aprofundamento do conhecimento.

Ainda, conforme for caminhando em seus estudos, com certeza algumas palavras podem não fazer parte de seu vocabulário. Não tem problema! Uma primeira palavra que talvez seja nova para você é “**fruição**”. Ela é entendida como uma importante dimensão do repertório cultural. Fruição significa experimentação e produção das artes e da cultura para vivenciar, compreender e valorizar sua própria identidade e contextos sociais, culturais, históricos e ambientais, desenvolvendo sentimento de pertencimento (MORAIS, 1991). Fruir sobre a arte e a cultura é se aproximar das sabedorias populares manifestas nas famílias dos alunos da escola. É incentivar os alunos, desde a primeira infância, às experiências de expressão corporal por meio de ritmos e sons. É conhecer a história de vida e as ações desenvolvidas pelos nossos artistas locais e produzir, a partir desses conhecimentos, uma pintura, uma esquete teatral, ou um sarau de poesias. É ensaiar a quadrilha da festa junina, depois de estudar as origens dessa manifestação com nossos alunos em sala de aula. É ter muita curiosidade sobre a vida e a obra da Tarsila do Amaral, ou de Pablo Picasso e estudar sobre eles, para depois produzir imagens cubistas. Nesse processo, acontece a **expressão** de sentimentos, ideias, histórias e experiências por meio das artes.

Outra importante dimensão do eixo “Arranjos Culturais” é a competência da **identidade e diversidade cultural**, também contemplada no

campo de experiência ‘O eu, o outro e o nós’. Como já comentamos anteriormente, todos nós somos seres produtores e receptores de cultura. De acordo com as nossas experiências, vivências, gostos pessoais e trabalho docente, vamos construindo a nossa identidade cultural. E, apesar de nossa identidade, devemos reconhecer também a nossa coletividade, constituída nos territórios onde atuamos. Essa coletividade contempla uma grande diversidade cultural e, realmente, como educadores, temos o grande desafio de ressaltar as identidades únicas e, ao mesmo tempo, promover a valorização das diferentes manifestações culturais. Desde a Educação Infantil é possível contribuir para a noção de pertencimento e valorização das diversas tradições culturais, com práticas que propiciem o conhecimento acerca de si mesmo e o respeito ao outro, desenvolvendo autonomia, autocuidado, reciprocidade e interdependência. Como podemos fazer isso? Em diálogo com o eixo Educação Científica, por meio de **processos de investigação** das origens familiares dos nossos alunos, assim como de suas expressões de cultura e da arte do bairro onde a escola está inserida. Podemos também pesquisar as manifestações de cultura popular da nossa cidade, desenvolver um projeto de pesquisa sobre a cultura das diversas regiões do nosso estado de Minas Gerais e depois ampliar a discussão para todas as regiões do país. Você, professora, professor, pode fazer um levantamento com seus alunos para saber quais culturas de outros países eles querem conhecer melhor, lembrando sempre de que essa diversidade deve ser respeitada com igualdade. Não estudamos a diversidade cultural para estabelecer comparações no sentido de apontar qual cultura é superior e qual é inferior. Nosso trabalho deve ser direcionado para construir o senso de identidade individual e cultural com nossos alunos, com curiosidade, abertura e acolhimento a diferentes culturas e visões de mundo. Essa atitude desperta a **consciência da diversidade cultural** em todos nós. Temos assim, um objetivo maior: promover o **respeito à diversidade cultural**.

Traçado esse cenário sobre repertório cultural, vamos analisar agora uma competência desenvolvida por todos nós, profissionais da educação: a **comunicação**, que a BNCC também traz como o campo de experiência “**Escuta, fala, pensamento e imaginação**”. Por meio da comunicação utilizamos diferentes linguagens para expressar e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem

ao entendimento mútuo, em nossos diversos grupos de atuação.

Uma importante estratégia para desenvolver a comunicação é o exercício da **escuta**. Você já percebeu o quanto falamos sobre tudo o que acontece na escola e quanta dificuldade temos em dar escuta às pessoas? Nós, educadores, devemos ser exemplos de escuta, em todos os momentos. Escutar os anseios e ideias de nossos alunos, companheiros de trabalho e da nossa comunidade escolar como um todo. Escutar para resolver conflitos. Escutar para fazer nosso planejamento. Escutar para entender por que a aprendizagem não acontece de acordo com as nossas expectativas. Pensando mais especificamente nos Arranjos Culturais, a escuta é fundamental para o processo de aprendizagem das linguagens artísticas. Escutar o contexto de produção das obras de arte, as biografias dos artistas, as justificativas dos diferentes contextos culturais sistematizados ao longo da história da arte. Escutar como o amigo conseguiu fazer aquele nariz em seu desenho, como usar melhor a tinta, como organizar o espaço de trabalho. Escutar as tristezas e as alegrias do outro, para ajudá-lo. Escutar para aprender com todos.

Outra estratégia de comunicação muito importante para os Arranjos Culturais e para a ação pedagógica como um todo é a **expressão e a discussão**. Por meio dessas habilidades compartilhamos ideias, opiniões, emoções e sentimentos com clareza, entre diferentes interlocutores, sejam eles professores, alunos, pais ou outros profissionais da escola. Expressamos conhecimentos, dúvidas, anseios e experiências que podem contribuir muito para o crescimento do trabalho pedagógico que realizamos. Podemos incentivar a expressão de nossos alunos por meio de rodas de conversa, seminários, apresentações artísticas, debates ou em conversas mais reservadas. O importante é que todos sintam-se seguros para expressarem-se sempre que necessário, discutindo ideias para contribuir com o processo de aprendizagem do grupo e para melhorarmos a nossa comunidade escolar (BUORO, 2002).

Embasando essas habilidades de escuta, expressão e discussão está o **multiletramento**. Promover o acesso de toda a comunidade às plataformas multimídia analógicas (livros, revistas, jornais, magazines) e digitais (sites, blogs, portais informativos, vídeos), áudios, textos, imagens, gráficos, acervos museológicos, culturais e espaços públicos é fundamental para que todos tenham repertório para se comunicarem. Como podemos fazer isso? Valorizando as mais diversas fontes de pesquisa e estudo! Desde a Educação Infantil é importante enfatizar atividades de oralidade, as práticas de linguagem e comunicação da criança em diferentes situações sociais, além das brincadeiras tradicionais de cantigas, jogos e rodas. As crianças pequenas não devem ser apartadas de atividades de contextualização, leitura e produção de cultura e arte, muito pelo contrário, é imprescindível que se letrem em meio à comunidade, aos signos e símbolos do seu povo.

Com os alunos um pouco maiores e até mesmo entre nós, educadores, é muito importante saber utilizar pedagogicamente as plataformas digitais, como sites, blogs, vídeos, conteúdos e ferramentas do Google. Essa é a linguagem mais próxima de nossos alunos, embora seja estranha para muitos de nós. Mas é preciso também, ensiná-los a fazer uma pesquisa em uma enciclopédia, em um livro ou em uma revista, a interpretar e questionar o que lêem. Precisamos saber pesquisar com base na fala de outras pessoas. É preciso saber fazer uma entrevista, uma pesquisa de campo. Assim, com a utilização de inúmeras plataformas, desenvolvemos um multiletramento, que capacita e emancipa a todos na busca e construção do conhecimento. Agora, para finalizarmos a análise das dimensões mais diretamente ligadas aos Arranjos Culturais, vamos pensar sobre a **Empatia e Cooperação**, competências fundamentais à prática educativa.

A **empatia** é um indicador de maior ou menor coesão social e possibilita a construção de uma sociedade com sentido comum, capaz de administrar conflitos³⁰. A construção do senso de reciprocidade começa lá na infância, como

³⁰ Conforme fala de Bernardo Toro, em palestra no Seminário "Desafios contemporâneos: o potencial da empatia", realizado no MAM (Museu de Arte Moderna), São Paulo, em 14 de novembro de 2017

abordado pela BNCC no campo de experiência “O eu, o outro e nós”, a partir das oportunidades de vivências da sua própria cultura e do contato com culturas diferentes à sua, fazendo com que a diversidade seja encarada como ela realmente é: de forma natural, tranquila e respeitosa, pela oportunidade de aprender com essas diferenças que nos constituem como seres humanos. Nossos valores e comportamentos são aprendidos, por meio das vivências, em nossas rotinas diárias, acontecem em espaços de socialização, como o da escola. Não conseguimos construir valores se não os incorporarmos às nossas rotinas. Como será possível que um aluno desenvolva atitudes de colaboração e respeito se ele não é tratado com respeito e não tem o apoio dos adultos de sua referência em todas as práticas pedagógicas, inclusive na mediação de conflitos?

Exercitar a **empatia, o diálogo, a resolução de conflitos** e a cooperação são atitudes que promovem o **respeito ao outro e aos direitos humanos**, com acolhimento e **valorização da diversidade**, sem preconceitos de qualquer natureza. Essa vivência é fundamental para que todas as manifestações artísticas sejam consideradas e valorizadas, seja a congada que se organiza no bairro da escola; o trabalho de um artesão da família de algum aluno; um grafite; um bordado; um artista da sua cidade; uma exposição de Candido Portinari, em sua cidade natal, Brodowski; um espetáculo circense; a Festa de São Benedito que acontece todo mês de maio em Poços de Caldas; uma moda de viola; a pop-art ou, a Mona Lisa de Da Vinci, no museu do Louvre.

Entender que as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas é uma postura moral indispensável em todas as esferas de relacionamento social. Saber se colocar no lugar do outro, assumir erros e pedir desculpas são atitudes que fazem a diferença no cotidiano das pessoas e constituem os grupos com identidade e vínculos afetivos saudáveis, como ancorado na proposta dos Planos de Convivência deste mesmo documento.

Discuta com o seu grupo de trabalho, no processo de construção do plano de convivência, para definirem quais são as melhores estratégias e ações para que todos se envolvam nesta busca por uma escola empática, respeitosa e colaborativa (HERNÁNDEZ, 2000).

5.3.

Como desenvolver na escola

O eixo "Arranjos Culturais" se propõe a analisar, organizar, avaliar e fomentar a produção artístico-cultural dos mais variados contextos educacionais, considerando os âmbitos comunitários, locais, regionais, nacionais e internacionais.

O trabalho sistemático desse eixo busca, primeiramente, **evidenciar** para as comunidades escolares que todas têm, entre os seus, produtores e consumidores de Arte e Cultura. Partindo desse princípio, **diagnosticar** essas manifestações na comunidade é ação fundamental para **impulsionar** o trabalho e **legitimar** essas pessoas como agentes de cultura, que vão **atuar** diretamente no processo de aprofundamento dos estudos e da produção dos Arranjos Culturais (SILVA, 2005).

Mas por onde começar? É importante lembrar que em Arte e Cultura, idade não é um fator limitante! Cada segmento escolar, cada educador e cada estudante se insere nas atividades e se apropria dos conceitos em maior ou menor aprofundamento, de acordo com suas referências e habilidades já consolidadas. O essencial é que não se subestime a capacidade criativa das crianças e dos docentes. Mesmo os alunos bem pequenos podem ser agentes transformadores, do meio e de si mesmos. A Arte e a Cultura são elementos fundantes de todas as civilizações e, compreendendo sua gênese e amplitude na formação do ser humano, são inúmeras as possibilidades de trabalho pedagógico. Muitas vezes, uma atividade sugerida para a Educação Infantil pode ser plenamente desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental. O caráter mais sério e formal que vai sendo adotado na educação das nossas crianças e adolescentes, conforme eles

crescem, carece de uma atenção crítica: onde mora a arte, a sensibilidade, a cultura, a atenção ao entorno, a empatia e a brincadeira ao seguirmos adiante no Ensino Fundamental e Médio? É imprescindível resgatar a ludicidade no ensino e os Arranjos Culturais podem ser caminhos para essas trilhas educativas contextualizadas, atuantes, criativas e pulsantes no seio da comunidade e das cidades.

Mas, como intervir sem conhecer, não é mesmo? Por mais que estabeleçamos contato com a comunidade em que atuamos, em reuniões, datas festivas e no cotidiano, é fundamental que, com intencionalidade pedagógica, haja a sistematização dos saberes, equipamentos, histórias e tradições culturais presentes no território. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2016) disponibiliza amplo material em seu site, sobre os “inventários participativos”, no que tange à educação patrimonial, para levantamento e organização de lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes. Ainda, o projeto Cidade Escola Aprendiz³¹, que atua na Vila Madalena em São Paulo, também é fonte de estudo, com diversas publicações em formato digital que podem inspirar o trabalho! Lembrando que, cada projeto, iniciativa e intervenção é único e intransferível, sendo impossível apenas copiar e reproduzir. Essas fontes servem de referência para que, conhecendo outros projetos, possamos olhar de diferentes maneiras os nossos.

Os mapeamentos dos territórios devem acontecer com a participação dos estudantes, de preferência em campo, caminhando por esse lugar que deve ser apropriado como berço de identidade à comunidade. Esses mapas podem ser construídos por “camadas”: com planejamento, objetivos e trabalho em equipe: em um dia a turma pode ir às ruas para o levantamento dos lugares e equipamentos culturais, prédios históricos, casas e locais de encontro, pontuando no mapa com determinada

cor. Em outra ocasião, pode sair em busca das pessoas que atuam culturalmente na comunidade, registrando no mapa onde as encontraram, com uma nova cor. Em outro momento, os estudantes identificarão as festas e celebrações que ocorrem naquele entorno, e assim por diante... A partir dessas categorias de pesquisa, o mapa terá as referências para conhecermos esse território em suas diversas dimensões, das materiais e concretas às subjetivas e discursivas.

Na Educação Infantil, todo esse levantamento pode ser realizado com a participação da comunidade e das famílias, levando até o CEI³² pessoas que fazem arte e cultura e, por que não, levando as crianças até possíveis equipamentos culturais, praças, eventos.

A partir da realidade comunitária, os estudos se encaminham para outros territórios culturais, mais abrangentes, que ampliam repertórios e transformam-se em potencial para novas produções e ações.

Após mapeamento dos ativos culturais, faz-se necessário um processo de escuta das necessidades da comunidade envolvida. Uma boa estratégia é a de estabelecer as crianças, os adolescentes e jovens como agentes comunitários de Cultura. Essa estratégia permite que os jovens desenvolvam uma condição diferenciada de articuladores da cultura local e promove a integração do grupo.

Uma maneira lúdica e divertida para essa estratégia foi colocada em prática, em Poços de Caldas, no PMJ³³ São José, por meio do projeto ImaginaC, da socióloga Nayana Bretas. O objetivo era que as crianças se conectassem ao espaço, primeiro identificando suas características e problemas e, depois, ocupando-o, pensando-o e modificando-o. Para isso, crianças e famílias foram convidadas a participarem de uma atividade em que,

³¹ A Cidade Escola Aprendiz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que atua desde 1997, em projetos comunitários em uma perspectiva integral da educação. Pesquisa e desenvolve conteúdos metodológicos, dissemina experiências, realiza formações e auxilia na implementação de políticas públicas de educação e direitos humanos. Para saber mais, acesse: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/>

³² Centro de Educação Infantil.

³³ Programa Municipal da Juventude, criado como Plano Municipal da Juventude pela lei nº 7.568 de 27 de Dezembro de 2001 e regulamentado como Programa

por meio de uma história contada, todos saíram em expedição em um foguete imaginário pelo bairro, com plaquetas de imagens, para marcarem o que viam pelo caminho. Ao voltar, desenharam heróis criativos para combater os problemas do bairro, que foram ampliados e pintados na calçada do PMJ e do CEI Mariinha, levando vida e cor ao espaço utilizado pelos educandos e pela comunidade do bairro diariamente.

Esse foi um desdobramento de um projeto que já existe no PMJ São José, chamado de “Encontros & Cantos”, que visa estabelecer vínculos dos educandos com a história do bairro e da cidade em que vivem, percebendo-se como sujeitos e produtores de cultura. O início do projeto foi marcado por uma pesquisa no bairro, em que se percebeu e valorizou a cultura tradicional presente, a dos “Ternos de Caiapós”. Esse projeto foi se ampliando e levado a diversos pontos da cidade, ao mesmo tempo em que as crianças e adolescentes recebiam visitas para rodas de conversas na unidade, como a do Cacique Alexandre (Caiapó) e da professora, escritora e pesquisadora de história Maria José de Souza (Tita), além de moradores antigos do bairro. Por meio dessa iniciativa, as crianças e adolescentes passaram então a vivenciar os espaços públicos, aproveitando até mesmo a rotatória entre o bairro vizinho, o “escadão” e a quadra para momentos de leitura, brincadeiras, saraus e intervenções temporárias, enquanto faziam um trabalho de sensibilização da comunidade para cuidar desses espaços. Houve também a pintura do “escadão” em parceria com o curso de Arquitetura e Urbanismo da PUC e limpeza da quadra do bairro feita pelos alunos. Com o desenvolvimento do projeto, sentiu-se a necessidade de dar escuta às crianças e adolescentes, criando oportunidade para que eles pudessem se expressar em diferentes linguagens. Em 2018, sentiram que precisavam ocupar mais espaços no bairro, por meio de intervenções temporárias e artísticas. Mobilizando moradores (adultos, jovens e crianças), se perceberam incompletos e concluíram que precisavam fazer algo novo, ouvir mais, preencher e recriar com poesia, flores e encantamento, as lacunas do bairro em que viviam.

Fizeram a “chuva de poesia”, “brotando poesia”, “pão com poesia” e “futebol com poesia”, espalhando cartazes, poemas e flores no ponto de ônibus, na quadra, na rotatória, na padaria e na quadra da APHAS (Associação de Promoção Humana e Ação Social). Saíram em cortejo pelas ruas cantando, dançando e distribuindo poesias e flores com o lema “Pegue uma poesia para alegrar o seu dia”. O trabalho teve continuidade: utilizando o livro “Se a criança governasse o mundo...” de Marcelo Xavier, educadores e educandos passaram a realizar intervenções na unidade por meio dos olhares das crianças e dos adolescentes, que com a prática das assembleias, agora têm voz ativa no planejamento das oficinas³⁴. Percebe como as práticas foram se articulando, se tornando orgânicas e habituais no projeto pedagógico?

A Cultura preexiste no cotidiano, intrínseca aos costumes, falas e tradições. O trabalho dos arranjos culturais é trazê-la à consciência e à prática pedagógica, como parte integradora do currículo em suas diversas potencialidades, como objeto de estudo, ferramenta metodológica, percurso didático, meio de aproximação e participação social.

Para movimentar o interesse pelos arranjos culturais, algumas estratégias são necessárias. É fundamental uma conversa para buscar integrar a escola toda com a proposta e a partir daí, organizar uma intervenção artística inicial, para a transformação do espaço coletivo e contínua mobilização do grupo. Essa intervenção pode ser uma pintura mural coletiva, um sarau literário, uma apresentação de dança, música, teatro, circo ou a exibição comentada de um filme. É positivo também planejar e articular sucessivas intervenções e produções, de variadas dimensões, desenvolvendo várias linguagens artísticas, considerando o contexto, o espaço e a diversidade da vida cultural local. Uma atividade dessa natureza pode ser realizada com estudantes de todas as faixas etárias, inclusive, em diálogo com os outros eixos. Afinal, são corpos se movimentando em espaços da cidade, ressignificando identidades e lugares, realizando pesquisas e compreendendo melhor o mundo,

³⁴ Conforme relato da Coordenadora do PMJ São José, Vera Freire Muniz Alves, em abril de 2019.

fazendo arte dentro e fora dos muros escolares, conhecendo a essência da Cultura.

Nos espaços internos, os arranjos culturais também mexem com a dinâmica de móveis e espaços... É interessante que, sobretudo para o trabalho com crianças pequenas, os ambientes sejam multifuncionais, tendo um espaço adequado para as diversas práticas artísticas: uma sala com mesas coletivas que possam ser organizadas de diversas formas e até afastadas em momentos específicos para ampliação do espaço, estantes com materiais compartilhados por todos, uma pia (ainda que próxima) e muita criatividade. A sistematização dessa sala é, com certeza, um diferencial para o trabalho dos arranjos culturais. E ainda, muitos materiais podem ser reaproveitados para as atividades e, sobretudo, para criar o hábito de organizá-los coletivamente.

No ambiente escolar é importante também, criar espaços permanentes de exposição das produções realizadas. Essa é uma ação de grande importância para a valorização das mesmas, para formação de repertório da comunidade escolar e para fomentar um ciclo constante de produção cultural na escola. E por que não, fazer parcerias fora do CEI e da Escola para expor esses trabalhos em outros lugares? Pode ser tanto em outros espaços culturais, como em espaços informais. Já pensou, ir à padaria do bairro e apreciar os trabalhos das crianças expostos em uma das paredes? (Lembrando de escrever um pequeno texto de apresentação e legendas, para que todos entendam o motivo e o objetivo daquelas obras estarem ali). Para que o trabalho seja integrador e o mais completo possível, formar os professores e trabalhar em equipe garante o alcance desses objetivos.

É preciso garantir também a promoção de ações para que a comunidade descubra, amplie e difunda a cultura local, potencializando-a; além de estabelecer a gestão compartilhada dos espaços, a partir da negociação dos conflitos, da definição de regras claras e comuns e da tomada de decisões coletivas. Considerando a orientação de contemplar os âmbitos comunitário, local, regional, nacional e internacional na construção do currículo que norteia as ações dos Arranjos Culturais, é preciso promover o acesso à produção local de cultura e arte para as comunidades desprovidas de equipamentos culturais.

Devemos insistir nas visitas aos espaços culturais públicos e privados, na presença de nossa comunidade escolar em eventos culturais como espetáculos, exposições, oficinas, saraus, programas de educação patrimonial e arte-educação. Um desdobramento desse acesso é a formação de um público espectador, ou seja, formar as pessoas para apreciarem e refletirem sobre as produções culturais, construindo referências para também produzi-las.

Unindo todas essas estratégias, sugerimos que cada comunidade escolar elabore um plano cultural de trabalho, que pode ter durações e produções variadas. Para isso, cada educador pode apresentá-lo à sua turma, garantindo que os arranjos culturais estejam contemplados no currículo escolar e na metodologia de trabalho da equipe. Podemos assim, conhecendo o planejamento de todos, traçar projetos pedagógicos coletivos, buscar por arte-educadores e outros profissionais que possam contribuir no desenvolvimento das ações planejadas.

De acordo com o nosso conhecimento sobre agentes culturais presentes na comunidade, é possível planejar ações de pesquisa, produção, preservação e divulgação dessas manifestações culturais ao longo do ano. Selecionar quais são as referências culturais oficiais (que organizamos, sobretudo, nas famosas “datas comemorativas”) e efetivamente desenvolver estudos de contextualização histórica dessas manifestações, definindo estratégias de produção artística da comunidade escolar, a partir dos conhecimentos ressignificados. As contribuições trazidas pelo eixo de Educação Científica podem ajudar na sistematização desse estudo!

Ainda contemplando a diversidade cultural, a equipe deve também fazer um levantamento de quais são os artistas e movimentos artísticos que a comunidade quer conhecer; quais são as linguagens artísticas de interesse do grupo e quais espaços culturais podem contribuir nessas ações. Lembrando que as linguagens artísticas são definidas pelos materiais usados na produção: tinta, pincel e tela: pintura; papel e lápis: desenho; corpo e a voz: teatro; corpo e movimento: dança; instrumentos musicais e voz: música. E mais, quais outras culturas querem conhecer melhor, compreender e experimentar? Afinal de contas, o respeito à diversidade vem com o conhecimento sobre as mais diferentes formas de expressão, com a empatia à frente do nosso percurso!

Não existe receita pronta, não existe fórmula mágica. A grandeza e a beleza dos Arranjos Culturais estão nas muitas possibilidades de se aproximar da história da humanidade através da Arte. Olhar para todos os tempos históricos por meio da experiência visual, sonora e tátil, aliadas à experiência estética e tão ligada à própria natureza humana. Aventurem-se e descubram inúmeras possibilidades!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=n3doDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=ana+mae+barbosa&ots=JKVjIjkuPj&sig=MecDVfwpA8WsRK8a6xrC0IwsP0E#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 08 mai.2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização - as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: Mec, 2016.

BRETTAS, Nayana. Cidade que brinca. São Paulo: Paulus, 2018.
BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.** São Paulo: Educ/ Fapesp/ Cortez, 2002.

COSTA, Natacha. Apresentação Bairro-escola: comunidades educativas por uma educação integral. In: SINGER, Helena. **Coleção Tecnologias do Bairro-escola.** Arranjos Culturais. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Fernando Hernández; trad. Jussara Haubert Rodrigues. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IPHAN. **Educação Patrimonial : inventários participativos : manual de aplicação.** Brasília-DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil), 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em 26 abr.2019.

MORAIS, Frederico, 1936 - **Panorama das Artes Plásticas, Séculos XIX e XX - 2ª ed. rev.** - São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 1991.168p.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em 06 mai.2019.

PAZZANESE, Regina Egger. Uma perspectiva para a expressão coletiva. In: SINGER, Helena. **Coleção Tecnologias do Bairro-escola.** Arranjos Culturais. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Tecnologias-do-bairro-escola_Vol4_Arranjos-Culturais.pdf. Acesso em 26 abr.2019.

PORTO, Gisele. Uma perspectiva para a expressão coletiva. In: SINGER, Helena. **Coleção Tecnologias do Bairro-escola.** Arranjos Culturais. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011.

REDIN, Euclides, MÜLLER, Fernanda, REDIN, Marita Martins. (org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

SANTOS, José Luiz. **O que é Cultura.** Editora Brasiliense. São Paulo, 1987. Disponível em: <http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/04/Cole%C3%A7%C3%A3o-Primeiros-Passos-O-Que-%C3%A9-Cultura.pdf>. Acesso em 04 mai.2019.

SANTOS, Milton. SANTOS, M. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 2000.

SILVA, Fernando Pedro da. **Arte Pública: diálogo com as Comunidades.** Brasil: Artes Médicas. 1ª ed, 2005.

SINGER, Helena. **Coleção Tecnologias do Bairro-escola.** Arranjos Culturais. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011. Disponível em:

https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Tecnologias-do-bairro-escola_Vol4_Arranjos-Culturais.pdf. Acesso em 26 abr.2019.

VELOSO, Mariza. Arte pública e cidade. In: BUENO, Maria Lucia. **Sociologia das Artes Visuais no Brasil**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

XAVIER, Marcelo. **Se criança governasse o mundo**. 7.ed. São Paulo: Formato, 2012.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

ANTOINE-ANDERSEN, Véronique. **Arte para compreender o mundo**. São Paulo: Edições SM, 2007.

BARBE-GALL, Françoise. **Como falar de arte com as crianças?** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

DE BOTTON, Alain. **Arte como terapia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

DEMILLY, Christian. **Arte em movimento e outras correntes do século XX**. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

DIEGUES, Isabel. **Arte brasileira para crianças**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2016.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-book, 1995.

GANDINI, Lella, et. al (org.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de ReggioEmilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GEKOSKI, Rick. **Alguém viu a Mona Lisa?** Rio de Janeiro: Record, 2015.

GULLAR, Ferreira. **Arte contemporânea brasileira**. São Paulo: Lazuli Editora Companhia Editora Nacional, 2012.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de (org.). **Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

MEDEIROS FILHO, Barnabé, GALIANO, Mônica. **Bairro-escola: uma nova geografia do aprendizado: a tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade**. São Paulo: Tempo D'Imagem, 2005. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Bairro-Escola-Nova-geografia_pdf.pdf. Acesso em 26 abr.2019.
RUMFORD, James. **Escola de chuva**. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

SINGER, Helena (org.). **Comunicação Comunitária**. Coleção tecnologias do Bairro Escola. Volume3. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Tecnologias-do-bairro-escola_Vol3-Comunicacao-Comunitaria.pdf Acesso em 26 abr.2019

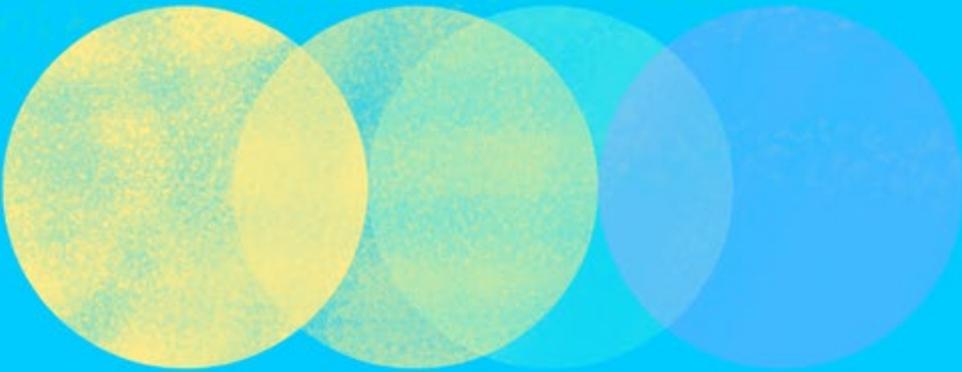
SINGER, Helena (org.). **Pesquisa-ação comunitária**. Coleção tecnologias do Bairro Escola. Volume 1. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Tecnologias-do-Bairro-Escola_Vol1-pesquisa-acao-comunitaria.pdf. Acesso em 26 abr.2019.

SINGER, Helena (org.). **Trilhas Educativas** Coleção tecnologias do Bairro Escola. Volume 2. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Tecnologias-do-bairro-escola_Vol2-trilhas-educativas.pdf Acesso em 26 abr.2019.

SMITH, Penny. **Escolas como a sua: um passeio pelas escolas ao redor do mundo**. São Paulo: Ática, 2008.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. **Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ZERO, Project. **Tornando a aprendizagem visível: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014.



6. EIXO

EXPRESSÃO CORPO E MOVIMENTO



6.1.

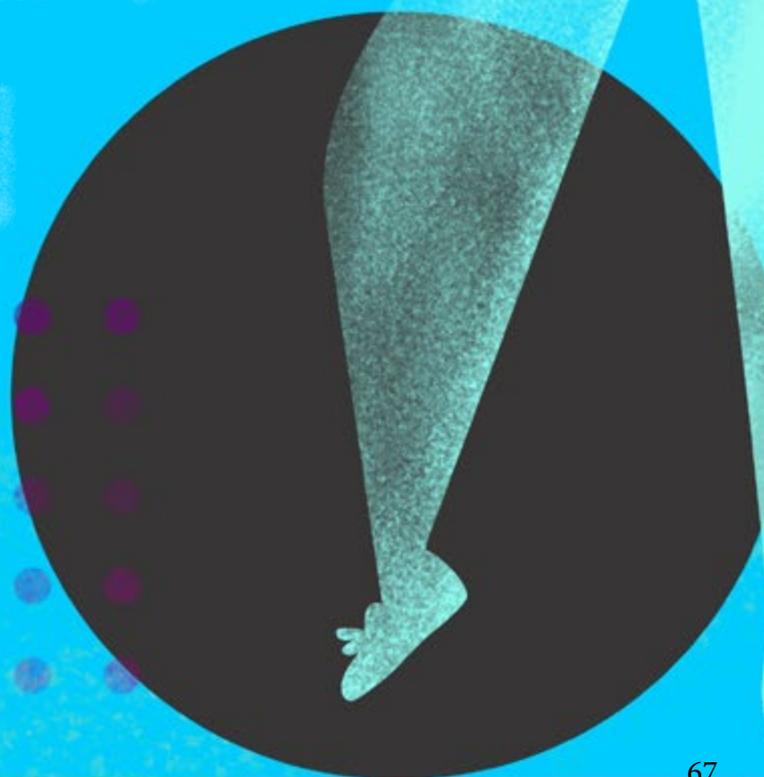
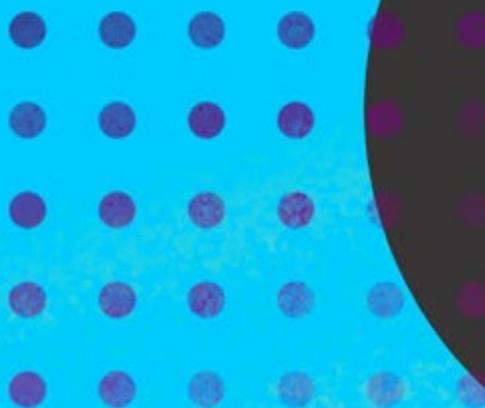
O que pensamos sobre Expressão, Corpo e Movimento.

6.2.

Diálogos entre o eixo e as competências da BNCC

6.3.

Como é possível desenvolver isso nas escolas?



6.1.

O que pensamos sobre Expressão, Corpo e Movimento.

A vida origina-se pelo movimento ainda no útero, em um espaço limitado, mas aconchegante; então, até o final dos nossos dias, buscamos esse conforto. Ao nascer, com o mal-estar de deixar esse lugar seguro da mãe, o sujeito elabora através do seu corpo, movimentos necessários para sua sobrevivência ao longo da vida, que se constituem como formas de linguagem, expressão e pensamento, o que lembra Fonseca (1995) que fala do primeiro e último movimento automático dos seres vivos, que é a respiração, portanto, o movimento remete à vida.

Não podemos separar o corpo das questões educacionais.

O movimento do corpo está sempre inserido no âmbito cultural e não se limita a um deslocamento espaço-temporal apenas, sendo importante

Ana Cristina Manucci Bonassi³⁵

Marília Freitas Rossi³⁶

Pedro Mendes de Lima³⁷

Wander Lúcia Silva de Castro³⁸

observar e ampliar toda a expressão corporal diante do território que esse corpo ocupa. A educação do movimento vai além do aspecto motor, perpassando as dimensões subjetivas, aspectos sociais e afetivos que quando interagem, modificam o curso do ser humano em todo seu desenvolvimento cognitivo e social (MATTOS e NEIRA, 1999). Por isso é necessário superar a segregação binária entre mente e corpo e compreender a integralidade que envolve o ser humano.

Como podemos entender então o conceito do movimento dentro da nossa realidade?

Podemos considerar que o movimento seja a primeira forma de linguagem, expressão, intenção, reivindicação, construção, organização, descoberta e manifestação que o educando encontra

³⁵ Graduada em Pedagogia pela PUC- Campus Poços de Caldas, Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela UNESP - Marília, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela PUC - Minas Poços de Caldas, Especialista em Educação Infantil pela Faculdade São Luís, Jaboticabal. Atua como Supervisora Pedagógica na Divisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas.

³⁶ Pedagoga e especialista em Filosofia pela PUC Minas. Arte-educadora, escritora, poeta e fanzineira. Tem publicados, de maneira independente, cinco zines autorais e uma coleção de postais. Professora da rede pública de Poços de Caldas-MG, tendo atuado no PMJ, e atualmente compõe a equipe do Centro Municipal de Referência do Professor. Realiza mediação de oficinas de arte e literatura; faz parte do Projeto "Ocupa Beauvoir" e é idealizadora da "Criadá! - arte, cultura e criança na cidade".

³⁷ Graduado em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Muzambinho, Especialista em Atividades Personalizadas e de Academia pela FMU- Faculdades Metropolitanas de São Paulo, Especialista em Lazer e animação de Eventos Culturais e Turísticos pela Escola Superior de Educação Física de Muzambinho, Especialista em Educação Especial pela Faculdade São Luís, Jaboticabal e Especialista em Psicomotricidade pela FAVEN - Faculdade Venda Nova do Imigrante. Atua como professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas e no Programa Municipal da Juventude na Secretaria Municipal de Educação.

³⁸ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guaxupé, Especialista em Didática e Planejamento do Ensino Superior pela Faculdade de Filosofia de Passos, Especialista em Educação Especial pela UNIG, Especialista em Educação Infantil pela PUC - Campus Poços de Caldas e Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade São Luís, Jaboticabal.

e apresenta na sua interação e aproximação com o mundo dos objetos e pessoas. Há que se considerar também, a inclusão dos corpos que aparentemente não se movem, mas se comunicam através de pequenos gestos e expressões. O pleno e equilibrado desenvolvimento, se dá a partir da união de vários fatores, tais como: o neurológico, o ambiental, o psicológico, o nutricional, o afetivo e o cognitivo. Esse desenvolvimento também acontece em função das necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história.

Então como podemos trabalhar todos estes fatores?

Tais fatores podem ser favorecidos pela estimulação, vivência e experimentação das condutas motoras e sociais dos educandos em seu processo de desenvolvimento integral, afinal, o desenvolvimento motor não é um processo estático, não é somente o produto de fatores biológicos, sendo influenciado por condições ambientais desde o período neonatal, passando pela infância, adolescência e pela idade adulta.

E para falarmos sobre corpo como sujeito?

Devemos situá-lo em sua esfera política, a partir de lugares de fala, percursos históricos, etnias e gênero. Compreender a construção de identidades e os olhares sobre o corpo perpassa de maneira profunda a formação do povo brasileiro em seus inúmeros contextos sociais, na legitimação de conceitos de beleza e na necessidade de uma visão crítica sobre estereótipos.

A vivência de práticas corporais e debates sobre o tema são formas de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que seja significativo faz-se necessário problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal, das estéticas, de movimentos de forma autônoma na construção de sua cidadania. Cada prática corporal propicia ao educando o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo.

Percebe como a conexão entre corpos,

espaços, movimentos e conhecimento é indissociável?

O educando precisa ter a oportunidade de conhecer-se, compreender-se em sua diversidade, desenvolvendo autocuidado, autoconsciência, autoestima, autoconfiança, autocontrole, construindo seu equilíbrio emocional, sua saúde e desenvolvimento físico, potencializando suas habilidades de ação e reflexão.

É urgente superar a disciplinarização alienante dos corpos e a ideia de que trabalhar com o movimento é um componente curricular isolado no currículo, delegado a momentos pontuais semanais que acontecem unicamente em espaços estabelecidos. Corpo e movimento são aspectos essenciais da formação humana, pelos significados que possuem em uma contemporaneidade marcada por violências simbólicas de coerção e controle (FOUCAULT, 1993).

Logo, a escola deve lutar para reverter essa lógica, com novas organizações curriculares e espaciais, valorizando a inclusão e a diversidade. Além disso, deve-se ressaltar que a partir da contribuição Socrática, os questionamentos passaram a ser considerados mais importantes do que alcançar respostas definitivas, e são norteadores capazes de mudar a construção de nossa história.

6.2.

Diálogos entre o eixo e as competências da BNCC

A realidade nos coloca diante de muitos desafios, sobretudo quando estamos diante da educação e suas particularidades. Para refletirmos sobre o eixo 'Expressão, Corpo e Movimento', a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), traz algumas contribuições para a construção de novas possibilidades e olhares nas competências gerais "**conhecimento**" e "**autoconhecimento e cuidado**".

De acordo com o documento, o educando deverá compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual; ser capaz, mediante as práticas corporais, de planejar, considerar,

refletir, interpretar, reconhecer, usufruir e utilizá-las na resolução de desafios, aumentando suas possibilidades de aprendizagem.

De que forma a Educação Infantil pode contemplar os direitos de aprendizagem nos nossos espaços escolares ?

Na Educação Infantil, os educandos desenvolvem as competências através de interações e brincadeiras, assegurando os seguintes direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Portanto, os campos de experiência: 1- O eu, o outro e o nós, 2- Corpo, gestos e movimentos, 3- Traços, sons, cores e formas, 4- Oralidade e escrita e 5- Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações; contemplam todas as interações e práticas dialógicas desses educandos em relação aos seus saberes e conhecimentos fundamentais relacionados às suas experiências.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes a cada campo de experiência, são organizados em três grupos de faixas etárias, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento dos educandos, sendo: de 0 a 1 ano e 6 meses, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

O que você acha de buscarmos parcerias no entorno e utilizar os espaços existentes para desenvolver as atividades propostas?

As práticas corporais na escola devem ser ajustadas de acordo com sua realidade. O educando ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes e ginástica, se apropria de regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização e táticas que essas manifestações trocam entre si e com a sociedade e as representações e os significados que lhes são atribuídos.

Como então podemos entender o movimento?

Compreendemos o movimento, nos primeiros anos de vida, como suporte para

o enriquecimento do gesto motor, fruto do desenvolvimento da percepção das capacidades coordenativas³⁹. Já a fase posterior será caracterizada por um refinamento do gesto, propiciado pela aquisição de aprendizagens mais elaboradas e pela melhoria das qualidades físicas básicas.

A imagem, a expressão e a comunicação são partes das habilidades perceptivas e de coordenação aos movimentos fundamentais, à estruturação do esquema corporal e sua vinculação com a organização espaço-temporal. As habilidades e destrezas referem-se a conteúdos culturalmente mais elaborados e organizados. A saúde corporal refere-se à formação de hábitos saudáveis e de higiene.

O que podemos perceber a partir dessa reflexão?

Que o movimento está presente nas atividades cotidianas e de forma integrada com as demais dimensões humanas em todos os níveis de aprendizagem. O desenvolvimento de habilidades e expressões corporais essenciais perpassam pela inclusão, acolhimento, empatia, assertividade, solidariedade, alteridade, respeito e cooperação, e tudo isso está previsto no cotidiano escolar. Podemos ressaltar a importância antropológica e cultural dos jogos, que possibilitam a aplicação dos diversos conteúdos (ARRIBAS, 2004).

Portanto, os recursos do brincar, jogar e dançar devem ser utilizados de maneira intencional no trabalho das diversas áreas do conhecimento.

Os corpos têm sido meras ferramentas a serviço do trabalho, ou instâncias de formação de conhecimento?

Percebemos então, a urgência de práticas pedagógicas inclusivas, pautadas na relação da construção do conhecimento e formação profissional, compreendendo que a consciência corporal envolve o social, o emocional, o psíquico e o cognitivo do educador e do educando. O repensar da inclusão acontece, portanto, pela necessidade de se criar novas propostas de movimentos e condições de aprendizagem para aqueles que se apresentam com maiores limitações físicas,

³⁹ Capacidade de organizar movimentos para atingir um objetivo determinado” (MEINEL, 1976).

cognitivas ou emocionais, respeitando as diferenças e proporcionando possibilidades para todos. *Como?*

Por meio de arranjos curriculares reflexivos e dialógicos, que transformem espaços, que acolham as situações e as experiências concretas da vida cotidiana dos educandos, que proporcionem de fato, momentos coletivos e cooperativos de apoio e compreensão dentro e fora do contexto escolar. É necessário instaurar uma ação pedagógica humanizadora que perceba e compreenda a singularidade de cada educando.

6.3. Como é possível desenvolver isso nas escolas?

Você já observou os bebês, em sua maioria, como se movimentam o tempo todo?

Estão conhecendo o próprio corpo, os sabores, os sons, tudo o que as novidades fora do útero podem proporcionar e até mesmo o sofrimento gerado por conta desse ambiente novo. Aos poucos vão descobrindo partes do corpo, seu reflexo no espelho e aonde os movimentos desse corpo, ainda não muito rígido, podem levá-los. Cada engatinhada é um mundo novo, e conforme crescem, progredem na aventura de descobrirem a si mesmos e ao meio em que vivem.

Se somos esse fluxo entre nós, os outros e os fatores externos por que, ao chegar em instituições educativas, anestesiemos esse corpo para supostamente iniciar um processo de aprendizagem? Não estaria na natureza humana a exploração do todo a partir da única coisa que somos, que é nosso próprio corpo?

E quando nesse percurso natural do desenvolvimento humano, algo foge do padrão da normalidade? Como temos visto as possibilidades de aprendizagem dos nossos educandos com deficiência?

Acreditem, é possível, nos nossos espaços escolares, favorecer o direito de todos serem

respeitados em suas diferenças. Conhecer um laudo ou diagnóstico, não deve limitar o nosso fazer humano e pedagógico; conhecer as possibilidades de cada sujeito, isso deve fazer parte do nosso dia a dia. Para tanto, devemos quebrar paradigmas e rótulos. Cada ser humano é único e sua deficiência ou dificuldade não diminui o seu direito de ser e estar, fazendo parte de todos os momentos de aprendizagem. Estabelecer padrões de funcionamento ou patologizar situações, desampara e exclui esse educando em sua vida social.

Todos devem experimentar e fruir, explicando, planejando, utilizando, colaborando, discutindo, participando, descrevendo e identificando as brincadeiras, jogos de cultura popular, esportes, dança e as múltiplas linguagens corporais, visuais, orais e escritas.

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, o movimento, aliado aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, produção e vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos educandos, ao criar oportunidades e contexto para ler e produzir textos que focalizam as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas.

“Um projeto educacional inclusivo é fruto de exercício diário de cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças que marcam a multiplicidade da natureza mutante de todos nós” (MANTOAN, 2015, p.16).

Como podemos trabalhar então?

A nós, educadores, cabe oferecer desafios, por meio de normas e de regras, mantendo a integridade e a importância dos educandos, considerando suas potencialidades e seus limites, devendo ficarmos atentos às diversidades, respeitando as diferenças, sem divulgação de preconceitos, contextualizando e apropriando-lhes do seu território.

Com base nas competências de ‘**Conhecimento e de Autoconhecimento e Cuidado**’, propostas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), devemos valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade por meio da busca de informações, aplicação do conhecimento, aprendizagem ao longo da vida, metacognição e a

contextualização sociocultural do conhecimento.

É preciso criar situações que despertem o interesse e motivem a participação dos educandos, visando um melhor aproveitamento, tornando-os agentes de seu próprio ensino, criticando, pesquisando, sempre orientado e auxiliado pelo educador. Assim poderão levantar questões relacionadas aos padrões estéticos estabelecidos pela mídia, como os corpos musculosos conquistados com o uso dos anabolizantes e os anoréxicos, adquiridos pela desnutrição. As possibilidades são inúmeras, com a contextualização da realidade em que vivem, combatendo os preconceitos, recriando valores, proporcionando maior autonomia para potencializar ações positivas, tornando-os protagonistas de suas ações e decisões, através das brincadeiras, dos jogos, das danças, ginásticas, esportes e lutas em geral, focando no trabalho coletivo.

O acompanhamento desses processos educativos deve acontecer durante todo o seu desenvolvimento, fase a fase, etapa por etapa, assim como uma atenção especial às diferenças individuais.

É importante questionarmos junto aos estudantes:

- Quem somos?
 - Quais são as nossas particularidades, possibilidades, potencialidades, dificuldades?
- O que é belo?
- O que é consumível?
- O que não é negociável?
- Que direitos e responsabilidades tenho sobre o outro?

Chega a ser um exercício filosófico de autoconhecimento das próprias competências e respeito às limitações. Exercício tão importante quanto aprender a respirar, concentrar-se em relaxamentos, e conhecer as regras, que muitas vezes, por meio de jogos, serão compreendidas pela função reguladora e não apenas punitiva.

Mas como as instituições educacionais têm lidado com as instâncias corporais dos educandos?

A simples reorganização de espaços e tempos podem proporcionar outras formas de perceberem seus próprios corpos e movimentos. E não só

nas quadras e pátios! Com trabalhos em grupo, caminhadas pelo bairro, ou uma nova disposição das carteiras em sala, podemos proporcionar conexões e olhares não alcançados antes.

Desde a Educação Infantil é possível oferecer às crianças referências sobre conceitos de beleza, etnias, valores, respeito e convivência, baseadas na diversidade e no meio em que vivem. As atividades motoras na primeira infância são a base primordial da construção de todo o arranjo cognitivo que levará ao desenvolvimento de outras habilidades e aprendizagens. Inserir-las na ludicidade e na descoberta de si e do outro é um exercício não só físico, mas também subjetivo.

Fala-se tanto sobre aprender brincando, mas por que isso se expande tão pouco aos segmentos do ensino fundamental e médio? Por que se tem a ideia de que agora nessa fase “acabou a brincadeira”? Por que não criar situações brincantes no cotidiano para abrir novos horizontes de tantas outras aprendizagens, com, e por meio, dos corpos e dos movimentos singulares? A interdisciplinaridade não precisa ser um bicho de sete cabeças, não é mesmo?

No segundo ciclo do Ensino Fundamental, podemos aprofundar as matrizes africanas e indígenas, com suas culturas, danças e jogos, além de focar na adequação das atividades aos espaços públicos disponíveis, nas questões de superação, injustiças e preconceitos e na diferenciação entre lutas ou brigas, trabalhando as questões de violência e bullying contra os corpos.

Em geral, o início do Ensino Fundamental II é um grande desafio de adaptação para os alunos. É uma nova rotina e outra organização do tempo e das disciplinas. Nesses primeiros anos, as questões que envolvem o corpo podem ser grandes aliadas, no sentido de integrá-los à nova realidade, partindo de áreas de interesses dos alunos. Podemos introduzir os jogos eletrônicos, focando as atribuições de significados por diferentes grupos sociais e etários. Podemos tratar os esportes, com suas regras, de forma mais técnica, propondo desafios técnicos e táteis, além da experimentação de esportes não disponíveis ou desconhecidos.

E o quanto a cultura local pode nos fornecer de subsídios?

Com o convívio, vamos aprendendo também com os alunos, nessa relação intergeracional que nos obriga a entender pelo menos um pouquinho sobre hip hop, funk e k-pop, as bandas do momento, as polêmicas da semana, as manifestações culturais do território. É necessário que o educador tenha uma postura de mediação, problematizando preconceitos e estereótipos de gênero, sociais e étnicos raciais.

Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os alunos estão em pleno processo de transição para a juventude, e é importante buscar a compreensão desse momento repleto de dúvidas, no limbo de não ser mais criança, mas ainda não ser adulto. Essa sensação de não pertencer a um lugar, acaba desaguando na escola, exposta na dificuldade de lidar com as mudanças do corpo e com os corpos dos outros.

Na nossa sociedade cultuamos o corpo; ao mesmo tempo ele é desprezado, comercializado e coisificado. O corpo reina e padece diariamente. Propagam-se as “deficiências” e os limites corporais, desvalorizam-se as singularidades e potencialidades dos sujeitos e os tornam desnecessários, descartáveis, sem sentido, e, simultaneamente, o aclamam, fazendo do corpo o mais sublime objeto de adoração. A TV, o cinema, a medicina, a publicidade, a moda, os esportes asseguram seu sucesso, sua valorização, e colocam a aparência corporal como núcleo do glamour, da prosperidade, da saúde e da felicidade (TRINCA, 2008).

Como sustentam Pierre Bourdieu e Michael Foucault, o corpo não é somente um texto ao qual a cultura inscreve suas marcas e características, ele é igualmente um lugar prático direto de controle social. Desse modo, através de regras e práticas consideradas banais (normas de alimentação, hábitos de higiene, modos de vestir, formas de lazer), convertidas em atividades habituais, é que a cultura “[...] se faz corpo”. (BOURDIEU, 1977, p.94).

À medida que a tecnologia evolui, novas ferramentas são desenvolvidas e, conseqüentemente, surgem novas formas de causar danos a terceiros, sendo possível destacar, entre as diversas situações: a divulgação não autorizada de imagens íntimas e/ou de cenas de nudez em aplicativos e sites de compartilhamento de conteúdo; a criação de perfis falsos em redes sociais virtuais; a indexação por provedores de pesquisa de conteúdo em desacordo

com as características do indivíduo; a criação de página com mensagens ofensivas a determinada pessoa ou com atribuição de características que não correspondem com a personalidade do retratado; e a exposição abusiva da imagem de uma determinada pessoa em notícia jornalística ou em quadro de humor.

Atreladas ao uso indevido de imagem, encontram-se também práticas de intimidação e de agressão a terceiros na internet, como o cyberbullying e a chamada pornografia de vingança (TEFFÉ, 2017).

Pode fazer parte da prática desse segmento, promover debates sobre o assunto, também utilizando jogos e dinâmicas que levem à autoconsciência corporal. Como esses alunos já estão um pouco mais maduros, é possível proporcionar estratégias para solução de desafios, contextualizando-os sobre as transformações históricas dos fenômenos esportivos, em sua dimensão crítica e social. O percurso dos anos finais do Ensino Fundamental II até chegar ao Ensino Médio é intenso e rico de transformações.

É importante que ao chegar na etapa final da Educação Básica, não se perca de vista a relevância das atividades esportivas e recreativas. Em meio a uma sociedade que pressiona pelo desempenho em vestibulares e impõe a primazia do tecnicismo, saber-se saudável abrange desde uma alimentação adequada, até ao cuidado com a saúde mental. Não é porque crescemos que deixamos de ser seres brincantes e lúdicos. Afinal de contas, que outro ser na natureza tem a capacidade de, conscientemente, dançar, brincar, sorrir, se divertir, se movimentar, mesmo que não haja nenhuma motivação aparente? Valorizar o que é construído desde a infância até a idade adulta perpassa também pelo respeito ao corpo enquanto condição de manter-se vivo e não só como um meio de trabalho.

Portanto, a aprendizagem pode ser inclusiva, divertida e agradável, de maneira gradativa, coerente com a faixa etária, com respeito às diferenças, à individualidade e à liberdade do educando. Isso envolve inclusive, seu direito de ter medo ou indecisão, de aprender a lidar com frustrações, perdas e erros. É preciso promover o estabelecimento de um autoconceito saudável. Também é papel do educador, como mediador,

transmitir-lhe segurança e acolhimento nas experiências propostas.

Para isso, é importante lembrar que crianças e grupos necessitam de diferentes procedimentos verbais, apropriados para situações que, na maior parte das vezes, envolve euforia e agitação.

Usando uma linguagem de apoio de forma clara, objetiva e de fácil compreensão, tudo corre bem, não é mesmo?

Para isso, é importante lembrar que crianças e grupos necessitam de diferentes procedimentos verbais, apropriados para situações que, na maior parte das vezes, envolve euforia e agitação.

Melhor ainda se essas atividades se tornarem hábitos, pois deixam de ser grandes eventos pontuais na ansiedade dos educandos e se tornam uma nova maneira de aprender.

Ao instruir ou ensinar determinadas atividades devemos respeitar a evolução do movimento, partindo do mais simples para o mais complexo, do mais suave para o mais intenso, do mais fácil para o mais difícil, daqueles ao nível do solo para alturas maiores, dos sem elementos para os com os elementos combinados. Devemos favorecer o desenvolvimento das várias habilidades fundamentais locomotoras, manipulativas e estabilizadoras, das mais simples às mais complexas, à medida que o educando se torna apto e sempre respeitando seus limites. Lembre-se de como eram seus alunos quando você os conheceu e compare-os ao término do período escolar.

No decorrer do ano letivo vamos conhecendo melhor nossos alunos, não é ?

Lapidando as relações, elaborando estratégias, criando vínculos. Com as situações do dia a dia podemos, por meio de atividades e brincadeiras, encorajar a superação da timidez e da introspecção, incentivando-os a tomarem parte ativa no processo de educação motora, demonstrando e contando aos outros o que conseguem fazer, permitindo que cada um se desenvolva em seu próprio movimento.

Ao invés de impor normas de comportamento sobre o que é errado e proibido, tente fazer o caminho inverso! Pense junto com

eles sobre as posturas e procedimentos positivos, fornecendo orientação sábia no sentido de fazer o que é apropriado, respeitoso, empático, ético e colaborativo.

O que podemos fazer para lidar melhor com os conflitos provenientes dos jogos e brincadeiras? E ainda, questionarmos sobre as resoluções diante de situações excludentes ou preconceituosas?

Possibilitar aos educandos experiências em que:

- progressivamente, níveis mais elevados de responsabilidade sejam introduzidos a fim de promover autoconfiança;
- haja a oportunidade para exploração e para a experimentação por meio do movimento de seus corpos, dos objetos e do ambiente, que servem para melhorar a eficiência perceptivo-motora e permitem que eles aprendam melhor pela participação ativa, facilitando o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico- matemático.

Corpos e movimentos são as primeiras dimensões discursivas, mesmo que ainda não verbais do ser humano, mas ao mesmo tempo nos falam tanto! É nossa forma de expressão, de ser, estar e existir. Carregam todas as marcas das nossas vidas, nos proporcionam todas as sensações. É importante considerar que mesmo diante desses fatores atípicos, o educador tem uma função pedagógica de extrema importância na vida escolar desses educandos, por isso, é preciso conhecer e aprender como cada um deles se comunica, possibilitando assim situações de aprendizagem coletiva, em que todos possam interagir, compreendendo o diferente e construindo práticas educativas que contemplem a todos.

Já faz parte da cultura do município de Poços de Caldas, a valorização do movimento através de atividades esportivas, recreativas, artísticas e de lazer. Também existem parcerias com as escolas especializadas (APAIE, Helen Keller e Tarso Coimbra) e instituições como a AACD e empresas locais a fim de incentivar os esportes na cidade. A Secretaria Municipal de Esportes desenvolve e apóia vários projetos que auxiliam e dão suporte às unidades de ensino regular, que são importantes para o desenvolvimento integral dos educandos.

Vivemos o século XXI, marcado por inúmeros estímulos simultâneos, pela mídia, pelos

padrões estéticos, pela virtualização das relações, pela cobrança de performances e resultados, em uma realidade cada vez mais competitiva.

Entre tudo isso, iremos trabalhar por uma educação repressora ou emancipatória? De acordo com uma lógica excludente ou participativa? Proporcionando cooperação ou disputas? E aí, preparados para sairmos do lugar comum e nos movimentarmos?

REFERÊNCIAS

ARRIBAS, Teresa Lleixá. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Outline of a Theory of Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 6 set. 2018.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: história da violência das prisões.** Petrópolis: Vozes, 1993.

FONSECA, Vitor. **Manual de observações psicomotoras.** Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola –** São Paulo, SP: Phorte editora, 1999.

TEFFÉ, Chiara Antônia Spadaccini de. Considerações sobre a proteção do direito imagem na internet. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, v. 54, n. 213, p. 173- 198, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/213/ril_v54_n213_p174. Acessado em: 25 de out. 2018.

TRINCA, Tatiane Pacanaro. O corpo-imagem na “cultura do consumo”: uma análise histórico-social sobre a supremacia da aparência no capitalismo avançado. Marília, 2008. 154p. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências.

BIBLIOGRAFIAS SUGERIDAS

BERNARD, Michel. O corpo. Rio de Janeiro, RJ: Editora Apicuri, 1995.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, DF: MEC / SEF, 1997.**

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas Canibais – São Paulo,**

SP: Editora Cosac Naify, 2015.

DANTAS, Estelio Henrique Martin. **Pensando o corpo e o movimento / organizado por Estélio H.M. Dantas – Rio de Janeiro, RJ: Shape Editora, 1994.**

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática de Educação Física- São Paulo, SP: Editora Scipione, 2002.**

FREIRE, José Carlos Serrano. **Seja o professor que você gostaria de ter – 4ª ed. – Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2012.**

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

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar/ Jean Le Boulch; trad. De Jeni Wolff – Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.**

MARANHÃO, Diva Nereida Marques Machado. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira – 4ª ed. – Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2007.**

MATTOS, Mauro Gomes de. **Educação Física Infantil- construindo o movimento na escola – São Paulo, SP: Phorte editora, 2008.**

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **CBC-Conteúdos Básicos Comuns: Educação Física, Ensino Fundamental e Médio – Belo Horizonte, MG, 2005.**

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas, SP: Editora Papirus, 1992.

NANNI, Dionisia. **Dança-Educação - Pré-escola à Universidade – 4ª ed. – Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2001.** Portaria 286, de 07 de Julho de 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/imagem/pdf/legislação/portaria_mec_826

SIBILIA, Paula. **O Homem Pós-Orgânico: Corpo, subjetividade e tecnologias digitais.** Rio de Janeiro, RJ: Editora RelumeDumará, 2002.

Net Dee, **Documentário: Homem 2.0 – Um ser humano melhorado, França, 2011.**

Filme: **Gattaca – Experiência Genética, EUA, Produção: Danny Devito, Stacey Sher, Michael Shamberg, 1997.**



PREFEITURA DE
**POÇOS DE
CALDAS**

SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO