

## Gestão das Relações da Escola com seu Entorno Institucional e Social

# Equipe Multidisciplinar

**Coordenação Geral:** Gil da Costa Marques

**Coordenação do Curso de Gestão da Escola para Diretores:** Sonia Maria Vanzella Castellar

**Autoria:** Sonia Maria Vanzella Castellar

**Coordenação de Material Didático:** Leila Humes

**Coordenação de Produção:** Beatriz Borges Casaro

**Design Gráfico:** Daniella Pecora, Juliana Giordano, Leandro de Oliveira e Priscila Pesce Lopes de Oliveira

**Ilustração:** Alexandre Rocha da Silva, Aline Antunes, Camila Guedes Torrano, Celso Roberto Lourenço, João Marcos Ferreira Costa, Lídia Hisae Yoshino, Maurício Rheinlander Klein e Olivia Rangel Bianco

**Fotografias:** [Thinkstock](#)

**Design Instrucional:** Carolina Costa Cavalcanti

**Revisão de Texto:** Marina Keiko Tokumaru

# Iconografia



Atenção



Conceito



Exemplo



Saiba Mais



Ambiente Virtual de Aprendizagem

# Gestão das Relações da Escola com seu entorno institucional e social

## Apresentação

Esta disciplina tem como objetivo trazer situações do cotidiano para analisarmos a relação da escola com seu entorno social e institucional. Esse objetivo pode contribuir para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem na escola na qual vocês, gestores, atuam, porque a escola se apresenta de diferentes maneiras como a comunidade; por exemplo, como se organizam as redes educativas a partir da intervenção no e com o entorno da escola. Dessa forma, a organização dessas redes contribui para que a escola seja o local de referência para a população.



Vamos, então, pensar em estratégias, buscar soluções para os problemas que vocês, gestores, estão apresentando nos projetos de intervenção junto com outros colegas da mesma Diretoria de Ensino ou de outras próximas, no sentido de obter respostas para melhorar a qualidade do ensino da sua escola. Nesta disciplina, procuraremos analisar algumas situações que possam estimular a participação de todos os atores da escola e do seu entorno para realizarem de fato uma gestão democrática e participativa.

Para atingirmos o objetivo deste nosso estudo, organizamos esta disciplina da seguinte maneira:


- Tema 1: Os projetos de intervenção na escola para a melhoria do ensino e da aprendizagem na escola pública.
- Tema 2: O estudo do entorno da escola: o bairro e a cidade como projetos educativos.
- Tema 3: O projeto de intervenção: elementos concretos para interagir com a comunidade local.
- Tema 4: O projeto educativo em situações de aprendizagem não-formal para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Bom Trabalho!

Sonia Maria Vanzella Castellar  
Prof<sup>ª</sup> Associada da Faculdade de Educação da USP

# Gestão das Relações da Escola com seu entorno institucional e social

## 1 Os projetos de intervenção na escola para a melhoria do ensino e da aprendizagem na escola pública



### Início de conversa

Iniciamos nossa conversa chamando a sua atenção para os temas estudados até o momento, a maneira como eles foram pensados, como podemos articulá-los e tê-los como referência teórica para analisar a realidade: por exemplo, *as disciplinas sobre currículo, sobre ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico, acrescentando os projetos de intervenção que estão em andamento.*

A partir das disciplinas dos módulos e das discussões dos fóruns em algum momento vocês questionam sobre o porquê precisamos *da tanta teoria se o nosso cotidiano é tão difícil* e nem conseguimos considerá-la para resolver nossos problemas. Vocês têm razão, em parte...

Vamos pensar o seguinte: não podemos compreender a realidade sem fundamentos teóricos, pois, sejam filosóficos, sociológicos, pedagógicos ou psicológicos, entre outros, eles nos ajudam a pensar sobre as características dos lugares e a entender o dia a dia das pessoas que vivem a escola e na escola. Se essa idéia faz sentido, vamos continuar nossa conversa.

A análise teórica, às vezes mais genérica, contribui como pano de fundo para pensarmos situações da realidade vivida, assim como, algumas vezes, um exemplo concreto vivenciado em outro lugar pode nos ajudar a ter outro olhar sobre um fenômeno que vivenciamos. Continuemos nossa primeira conversa.

Os projetos de intervenção que estão desenvolvendo em grupo estão associados à realidade da escola em que vocês atuam. No Fórum de discussão dos projetos, por exemplo, vocês relacionam as perguntas detonadoras do início de cada módulo com os projetos que estão sendo organizados. Portanto, para avançar nessa análise do diagnóstico realizado e superar o senso comum dos nossos discursos, precisamos dos fundamentos. Ao acompanhar os debates nos fóruns e as análises que vocês fazem nas atividades, consideramos que há muita riqueza nos fatos e nos comentários. Pensamos, então, na possibilidade de levantar algumas perguntas – muitas vezes implícitas – que estão presentes nos temas desenvolvidos por vocês nos projetos: *por que os alunos não gostam da escola? Por que não aprendem? Por que encontramos e convivemos com*

*focos de violência na escola e no entorno da escola? Por que os jovens estão violentos entre si? Por que a escola não tem mais o significado que tinha? Por que as aulas são chatas? Por que alguns professores têm dificuldade em organizar suas aulas? Por que os problemas administrativos estão nas mãos dos gestores, apesar de toda a literatura afirmar que eles cuidam também do pedagógico?*

Bom, apresentamos algumas das várias perguntas que aparecem ou podem aparecer, às vezes, nas entrelinhas de alguns projetos elaborados por vocês. Agora, a partir deles e de outras pesquisas, vamos tentar buscar algumas respostas.

Diante dessas questões, vamos desenvolver três tópicos:

1. O contexto atual da escola
2. Dados da realidade: os projetos de intervenção elaborados pelos gestores
3. O ensino e a aprendizagem a partir dos projetos de intervenção.

## TÓPICO 1 O contexto da escola atual

Quando olhamos com cuidado para a escola, deparamo-nos com três discursos muitas vezes subliminares: um, dos professores – *os alunos são impossíveis, não se interessam e são indisciplinados* – outro, dos gestores – *os professores não respeitam os alunos, faltam, não preparam aula, são preguiçosos* – e o dos alunos – *a escola é chata, as aulas não têm nada a ver, o professor falta*. Nos vários comentários, parece que não há escuta na escola e, por conseguinte, não há diálogo nem interação. A boa provocação de início é para pensarmos em como se estabelece a relação entre os jovens e a escola, para compreender um pouco mais que jovens são esses e quais são os seus referenciais e objetivos de vida.



Bem, mas vocês estão lendo e pensando: “essa escola não é a minha” ou “esses comentários já ouvi em uma reunião”.

Sem dúvida, esses fatos nos permitem analisar e refletir sobre as situações de conflitos e como solucioná-las para poder organizar a escola, a escolarização dos alunos e, ao mesmo tempo, reconhecer os jovens e os professores da escola em que você atua do ponto de vista sociocultural.

A generalização dessas situações é estratégica para chamar sua atenção para o contexto ou, pelo menos, para alguns referenciais que sirvam como ponto de partida para esta conversa.

Com base nos temas dos projetos que estão elaborando, percebemos que vocês procuram dialogar sobre os motivos de a escola não atrair os alunos, ou melhor, por que eles aprendem pouco na escola ou, ainda, que jovens são esses que frequentam a escola em que eu atuo.

Como estabelecer relações com o entorno institucional e social da escola é o objetivo destes questionamentos dialogados.

Agora, a observação é dos dados da pesquisa realizada por um grupo de diretores do REDEFOR/2010 sobre a evasão escolar da turma XX A.

Vejam o que escreveram:

Tomando como base os resultados dos estudos e pesquisas acima mencionados, as questões que se levantam são:

O que fazer diante da problemática da evasão escolar?

A maneira como a escola organiza suas atividades escolares e a atitude da família em relação aos estudos escolares de seus filhos podem ocasionar o abandono da escola pela criança?

Qual o papel da escola e da família? Quais são as instituições responsáveis diretamente pela formação político-social da criança?

Pode-se afirmar que a família não se importa com a educação dos filhos quando estes retornam à escola após tê-la abandonado uma vez?

O que pensam a escola, a família e a criança a respeito da evasão escolar?

Objetivamente, o que estas instituições têm feito pela criança que evade?

Em face destes questionamentos, dois deles se destacam, quais sejam:

- a. o que pensam a escola, a família e a criança a respeito da evasão escolar?
- b. objetivamente, o que estas instituições têm feito diante da criança que evade?

Foram várias as perguntas que o grupo elaborou e que resultaram nos dados obtidos por meio de entrevistas, gerando as seguintes informações:

### 1. Por que você falta à escola?

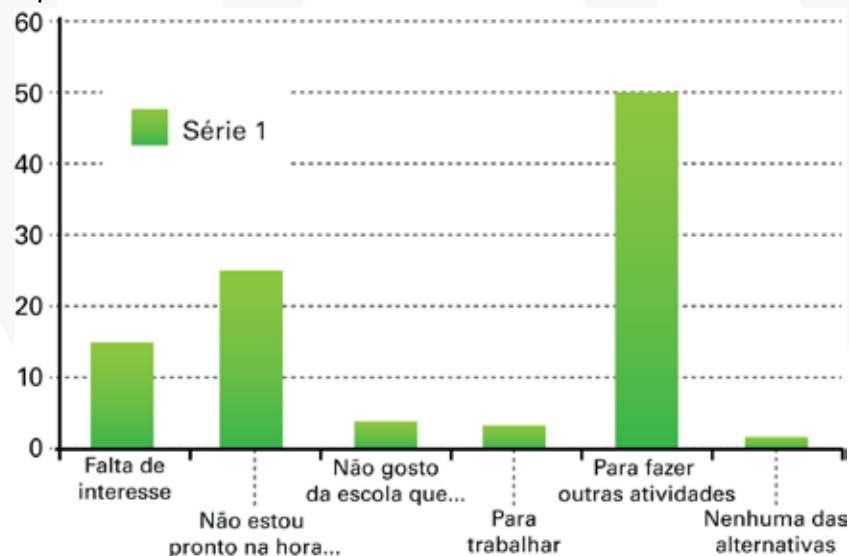


Gráfico 1 - Conclusão: A maioria dos alunos falta para fazer outra atividade. (Elaborado pelos diretores do grupo XX A) / Fonte: CEPA

## 2. Sua família deixa faltar ou briga com você?

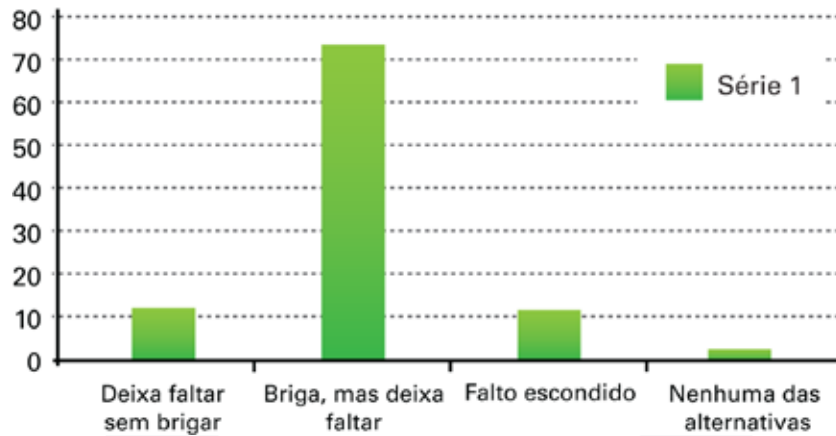


Gráfico 2 - Conclusão: A família briga com o aluno na questão de faltar na escola, mas acaba deixando faltar. (elaborado pelos diretores do grupo XX A) / Fonte: CEPA

## 3. De que você menos gosta na escola?

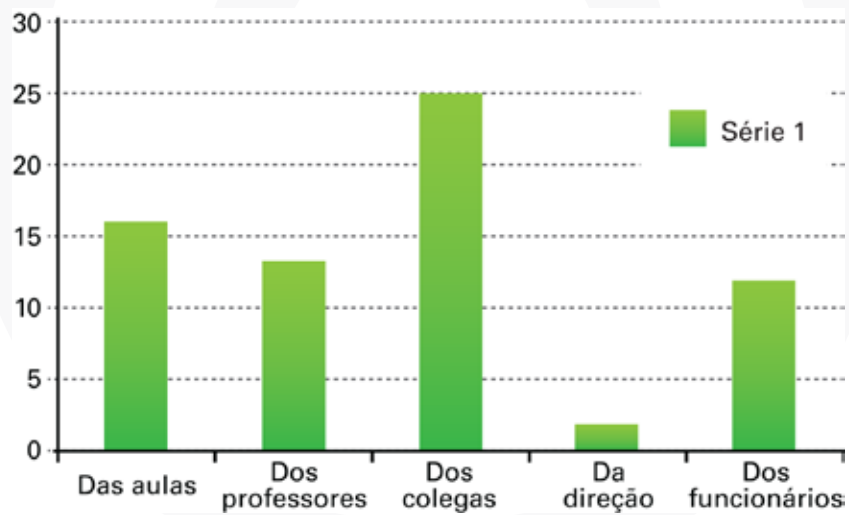


Gráfico 3 - Conclusão: A pesquisa revelou que a maioria dos alunos faltosos, entre as opções gostam menos dos colegas. (elaborado pelos diretores do XX A) / Fonte: CEPA



4. Em sua opinião, qual é o maior problema na sua escola?

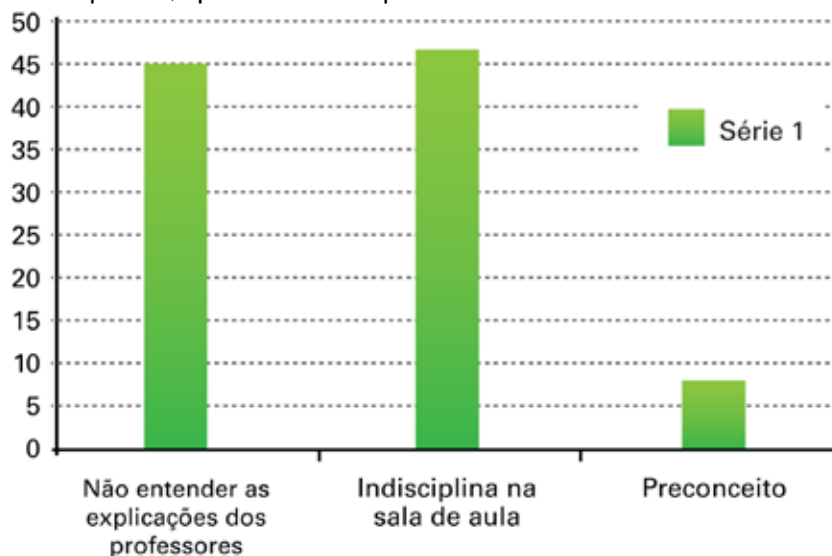


Gráfico 4 - Conclusão: Os dados revelam um equilíbrio entre o problema da indisciplina e a falta de entendimento das explicações dos professores. (elaborado pelos diretores XX A) / Fonte: CEPA

O grupo contextualizou a pesquisa e fundamentou-se em autores diversos – Chamlian (2010) e Nóvoa (1999), entre outros –, destacando o problema da evasão escolar. A partir daí, estruturou uma entrevista para os professores e alunos a fim de descobrir as causas e, a partir dos dados obtidos, propuseram soluções para diminuir esses problemas e responder às perguntas. Esses dados nos possibilitam pensar sobre as características dos alunos e dos professores, auxiliando no conhecimento maior da comunidade local.

Vamos conhecer outra pesquisa sobre “Os jovens e a escola”, para poder ampliar os nossos referenciais e perceber como os dados de uma investigação podem contribuir com os diagnósticos que fazemos nas escolas em que atuamos e, assim, aprofundar nossas análises.

O que mais gosta de fazer na escola?

Atividade	Porcentagem (%)
Encontrar e conversar com os amigos	41,5
Paquerar/encontrar com o(a) namorada(o)	8,4
Assistir às aulas	38,4
Conversar com os professores	3,4
Fazer bagunça	3,3
Outros	5,0
<b>Total</b>	<b>100% (417)</b>

Tabela 1: Fonte: CEPA. Dados: CORTI, Ana Paula, Violência e Indisciplina no cotidiano da escola pública, São Paulo, 2002 In CORTI, Ana Paula e SOUZA, Raquel. Diálogos com o mundo jovem. São Paulo, Ação Educativa. 2005. P.114

Observem que a maioria vai à escola com outros objetivos além daquele que é o principal papel da escola: o de aprender. Os jovens têm na escola o local da socialização por meio de encontros. Podemos reconhecê-la como o lugar central que facilita

o estabelecimento de relações sociais. Assistir às aulas é relevante apenas para 38,4%. Vejam vocês, este é um ponto a que temos de prestar atenção e que pode corroborar a pesquisa do grupo XX A, que analisa os motivos da evasão escolar. Para ampliar nosso cenário, temos como base uma pesquisa realizada pela Ação Educativa, com 900 alunos da região metropolitana de São Paulo. Notamos que:



A Ação Educativa é uma instituição voltada para a Educação de Jovens e Adultos, que desenvolve pesquisas e ações de formação de professor.

Principal atividade que gostaria de ver ampliada na escola

Atividades	Porcentagem (%)
Teatro, dança, vídeo, outros cursos, festas, debates, eventos, extraclasses, excursões, viagens, passeios, etc...	30
Atividade esportiva	14
Mais liberdade/participação/ respeito/ amizade/ união	10
Informática e computação/internet	6
Mais bebedouros/mais tempo de intervalo/melhorar a merenda/música no intervalo	6
Aulas diferentes /ensino de melhor qualidade	4

Tabela 2: Fonte: CEPA. Dados: Pesquisa dos estudantes de sete escolas públicas. Ação Educativa 1999. In CORTI, Ana Paula e SOUZA, Raquel. Diálogos com o mundo Jovem. São Paulo, Ação Educativa. 2005. P.115

Observem que esses dados revelam que os jovens querem ir à escola, participar dela, mas não veem muito sentido na aula. Na pesquisa do grupo XX A, a maioria dos estudantes abandonaria a escola, sendo que o diretor e os professores são referências importantes para ele. No caso da pesquisa realizada pelo grupo da Ação Educativa, os jovens gostam de encontrar os alunos, mas 38,4% gostam também de assistir às aulas – fazer bagunça, a minoria (3,3%). E na pesquisa do Grupo XX A, a indisciplina é o maior problema e, por isso, os estudantes não entendem as aulas, gerando uma insatisfação inclusive para os professores. Os dados da pesquisa nos mostram que a maioria dos alunos não gosta da bagunça/indisciplina e isso significa que podemos elaborar propostas que estimulem os estudantes a se envolverem com a escola. Observem como pode ser contraditório o nosso discurso em relação ao que os jovens pensam. Isso significa que as pesquisas de vocês, bem como as outras, nos ajudarão a buscar respostas ou até soluções para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em relação à pesquisa “Jovens e a Escola”, eles gostariam que a principal atividade a ser ampliada na escola fosse no campo da cultura (teatro, dança, excursões, viagens, passeios). Esta é uma boa sugestão em relação ao currículo e ao processo de ensino e de aprendizagem. Como afirma CORTI (2005:115):

Os dados revelam a necessidade de a escola interagir mais com a vida e com o universo de experiências juvenis. Na medida em que a dimensão cultural tem se mostrado altamente mobilizadora para os jovens, ela ocupa lugar de destaque no conjunto de suas demandas.

A partir desses dados, podemos enfatizar a ideia de que a escola deve levar em consideração as características dos jovens e as suas demandas sem que se sobreponha ao papel

da própria escola – que é a formação escolar. Vamos trabalhar a ideia existente sobre o processo de democratização do acesso.

Observamos ainda mais o discurso – às vezes, implícito –, de que a escola não é a mesma desde a universalização e democratização do ensino fundamental I: a escola teria piorado, os alunos chegam sem base e não *têm* educação. Esse pode ser o retrato da educação, segundo alguns profissionais da escola. Perguntamos, então, se não seria ela uma visão elitista, na medida em que essa afirmação reforça a ideia de que uma escola para os mais desfavorecidos é um problema. Geralmente, respondemos que não se trata de ser elitista, mas, do modo como está, a escola só apresenta problemas com os quais não sabemos lidar, que vão desde os alunos não quererem aprender até a evasão, o bullying e os problemas didáticos dos professores.

Diante disso, como dar respostas aos problemas de ensino e de aprendizagem da sua escola? Quando começarem a elaborar o texto de finalização dos projetos, vocês perceberão que as análises e os dados coletados desde o início permitirão caracterizar a escola, a partir dos objetivos traçados, proporcionando uma ferramenta para a elaboração de um panorama da escola e, com isso, a análise e a avaliação dos problemas investigados.

Isso acontecerá porque, aos poucos, vocês delimitaram os problemas, definiram os objetivos, organizaram os instrumentos de pesquisa e estão no momento da descrição dos dados. E, além disso, ao considerar as análises realizadas, vocês terão elementos que contribuirão para se pensar em uma escola que considere a cultura do jovem que a compõe.

Vamos continuar analisando outra pesquisa: “Ensino Médio: Múltiplas Vozes”, realizada pelo Ministério da Educação e UNESCO, coordenada pelas pesquisadoras Miriam ABRAMOVAY e Mary G. CASTRO, em 2003, sobre o que pensam sobre a escola os jovens do Ensino Médio de escola pública e privada de várias capitais do Brasil, os professores e gestores, e o que os professores pensam sobre os alunos, para compararmos com os dados anteriores e relacionar as convergências e divergências dos dados que apresentamos.

No recorte feito, consideramos os estudantes das Escolas Públicas de São Paulo que, quando perguntados sobre os planos para o futuro em relação aos estudos, 74,2% dos alunos das 17 escolas pesquisadas responderam que *pretendem estudar e entrar em uma universidade*. Ao mesmo tempo, quando perguntados sobre **o que é ensinado na escola**, 66,7% responderam que são coisas necessárias para a sua vida e úteis para o seu futuro, e 26% consideram que não são úteis nem necessárias, mas sem elas não têm futuro. Essa mesma pergunta foi feita para os professores: a porcentagem obtida foi praticamente a mesma (64%) que a dos estudantes sobre a necessidade e utilidade do que é ensinado na escola, enquanto 22,4% responderam que o ensino é importante para os estudantes conseguirem um futuro melhor.

Observem que a resposta dos professores fica muito próxima da visão dos alunos. A preocupação é sempre com um futuro melhor e nem passa pela valorização do conhecimento como uma finalidade para se qualificar para o mercado de trabalho ou para a entrada na universidade ou ambos – ou seja, voltado apenas para a mobilidade social. De qualquer modo, os alunos ainda têm a perspectiva de que a finalidade da escola é permitir-lhe melhorar de vida, mas para isso o ensino precisa ser de qualidade. Talvez um primeiro passo para analisar o que acontece na escola é compreender a sua finalidade e concretizá-la por meio da qualidade do ensino e da aprendizagem, considerando inclusive o ensino médio técnico profissionalizante.

Até agora, tomamos como referência três pesquisas para contextualizar algumas características dos jovens na escola: uma do grupo XX A e as outras de trabalhos institucionais

(Ação Educativa e MEC/UNESCO). É interessante que alguns dados vieram ao encontro do que pensamos e já vivenciamos, ou seja, buscar compreender as razões pelas quais os jovens abandonam a escola, ou não gostam de estudar ou, ainda, são agressivos entre si e não levam a escola a sério. Mas vamos continuar a nossa conversa, introduzindo mais um dado, fazendo referência às pessoas que afirmam que a ampliação e a universalização do ensino contribuíram para a produção do fracasso escolar: o que acontece a partir da universalização do ensino?

Para *Chamlan* (2004), o processo pelo qual passou a educação básica revelou um desconhecimento, por parte da escola e de seus profissionais, quanto ao modo como as desigualdades sociais e outras manifestações da diversidade (como a de gênero e raça) interferem nas relações que se dão no espaço pedagógico da escola.



Alguns professores mantêm uma representação conservadora da sociedade, não reconhecendo mudanças pelas quais ela passou. É um conservadorismo revelado na afirmação de que a escola ficou pior do que era nos anos 1970 (que alguns viveriam não como professores, e sim como alunos), reforçando a ideia de que uma escola elitista e pouco democrática era melhor, pois, embora pública, atendia os filhos da classe média e da elite. Trata-se de uma visão elitista, pois supõe que a escola não tem qualidade devido à origem dos alunos nas camadas populares, que chegam à escola com uma menor bagagem cultural. Para Azanha (2004: 344), esse é um debate equivocado, pois

Consiste em supor que o ajuizamento acerca da qualidade do ensino seja feito a partir de considerações exclusivamente pedagógicas, como se o legado rebaixamento pudesse ser aferido numa perspectiva meramente técnica. Contudo, essa suposição é ilusória e apenas disfarça interesses de uma classe sob uma perspectiva técnico-pedagógica. É óbvio, pois, que o rebaixamento da qualidade do ensino, decorrente da sua ampliação, somente ocorre por referência a uma classe social privilegiada (...)

Compreender a dimensão do processo de democratização do ensino significa aceitar a política de expansão do ensino público e o impacto que ela teve na sociedade brasileira do ponto de vista econômico e social. Assim, a perspectiva não é apenas técnica, mas tem uma dimensão política de democratização da sociedade.

Promover uma mudança nessa visão elitista da escola e estimular outros olhares e pensamentos sobre esse espaço é criar uma equipe de gestores, professores e coordenadores que trabalhem em conjunto, buscando alternativas e soluções concretas para uma proposta voltada à construção do conhecimento e à formação de sujeitos que compreendam criticamente a realidade social. Para que de fato isso aconteça, é necessário alterar as propostas de trabalho pedagógico, evitando aquelas que marginalizam alguns estudantes, focando apenas os melhores alunos; também é preciso assumir a existência das desigualdades sociais e culturais e lidar com elas, na medida em que fazem parte da realidade escolar, tema (cultura escolar) já discutido no Módulo 2. Essa ideia está presente ainda na fala de diretores e de coordenadores, com a seguinte ressalva: para eles, a situação dos professores está tão precária que não percebem ou não sabem qual é o papel da escola e o que fazer em sala de aula. Podemos afirmar que há dificuldade por parte de alguns docentes em tomar consciência do seu papel social. Essa tomada de consciência é

política e, por isso, difícil de ser assumida. Assim é a fala dos professores que enxergam os gestores – diretores – como burocratas e sem envolvimento com os temas pedagógicos.

Com esse entendimento, contextualizamos a nossa conversa, pois entendemos a escola como um espaço vital para o aprendizado de ser cidadão. Nesse sentido, como afirma Chamlian (2004), a escola está comprometida com a formação da pessoa, do ser individual, indicando que há uma singularidade dos sujeitos, cada um com sua cultura e seus valores. Ao se abafar essa singularidade, pode-se desencadear a violência na sala de aula e na escola – violência que nem sempre é física, mas pode estar implícita em ações e falas. Ela também se manifesta na falta de motivação do professor e dos alunos. Uma escola que não reconhece o aluno como sujeito em processo de formação e não valoriza seus conhecimentos está destinada a ser irrelevante para ele.

O que ocorre no cotidiano escolar, geralmente, é a manutenção da desigualdade no trato com os alunos, inclusive na dinâmica das aulas, por exemplo, quando os alunos que são considerados melhores são tratados de forma diferente daqueles que têm limites e dificuldades. Outro problema, no campo da gestão escolar, é não permitir a convivência do aluno no ambiente escolar – interditando usufruir de seus espaços, como a biblioteca, o teatro e a sala de informática, restringindo o uso ao horário de aula. Democratizando-se o espaço da escola, os alunos sentem-se acolhidos por ela e melhora-se a convivência. Essa falta de tratamento democrático, em sentido amplo, manifesta-se também na escola, em atividades de sala de aula que não têm significado para o aluno, ou em reuniões de pais nas quais, muitas vezes, se afirma que os filhos não são capazes de aprender, ampliando as frustrações dos alunos e de seus pais em relação à escola.

Repensar o papel da escola e a prática docente à luz da didática pode contribuir para mudanças que visem ao sucesso do aluno na escola, diminuindo a violência e a exclusão provocadas pela dinâmica do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, Martínez (2001: 14) afirma que:

A escola é um lugar que tem de ser possível para que os alunos se expressem em diferentes formas e fundamentos, que eles se sintam aceitos como são e onde é possível aprender a autorregular os seus comportamentos de forma independente, construir sistemas de valores que orientam suas vidas e serem capazes de viver feliz em uma sociedade multicultural e complexa como a nossa.

A escola, assim como um lugar para se preparar para a vida, é também um local para preparar a força de trabalho. (...) [Tradução nossa]

No momento em que se compreende a dimensão do papel da escola e o lugar que ela ocupa na sociedade, a equidade e a qualidade (já discutido no módulo 1) passam a fazer parte das intenções de seus gestores. No entanto, para que isso se torne realidade, é imprescindível que os gestores e professores construam suas representações e concepções sobre a escola, percebendo, de fato, qual é o seu lugar em uma sociedade na qual se tem acesso a muitas informações. Há que se considerar que, na sociedade atual, a escola é o lugar onde se deve preparar o aluno para a vida e para o trabalho, além de desenvolver as capacidades de apropriação dos conhecimentos científicos e oferecer-lhe uma formação humana integral.



Saiba Mais sobre Violência na Escola:  
Spósito, MARÍLIA – Um breve balanço  
escolar no Brasil. Revista Educação e Pesquisa.  
FEUSP. Vol. 27, nº 1, jan-jun 2001. p. 87-104.

Esses objetivos só poderão ser alcançados se os atores da escola (diretor, coordenador, professores) reelaborar seu discurso, despidendo-o de uma visão conservadora em relação às práticas docentes e aos conteúdos ensinados, bem como do processo de avaliação – visão que percebemos na fala dos gestores durante os fóruns de discussão do projeto REDEFOR.

### Depoimentos Fóruns Grupo XXB – Sistema de Avaliação

#### Resposta do Diretor 1:

Como sempre insistimos, temos muitos modelos de avaliação, tanto de ensino quanto de aprendizagem, e todos eles de eficiência comprovada. Os mecanismos de avaliação, hoje, estão muito sofisticados e dão conta, a nosso ver, de diagnosticar. O que imaginamos que tenha de ser feito é uma racionalização dos resultados dessas avaliações, ações efetivas e garantia de que elas não caiam no descaso ou no descompromisso. Para tanto, pensamos num mecanismo que, se implantado, deve render bons resultados - a agenda de acompanhamento do aluno.

Este mecanismo foi por nós pensado da seguinte forma:

1. Uma agenda com todos os dados de todas as disciplinas e espaço para anotação do professor referente ao aluno,
2. A cada avaliação em sala, o professor orienta cada aluno a preencher a agenda com o resultado obtido na avaliação da disciplina;
3. A referida agenda é parte da rotina da aula de todos os alunos e de todas as disciplinas e, portanto, preenchida corretamente, ela também tem valor pedagógico e incide na nota do aluno;
4. A agenda contém todas as informações do cotidiano escolar do aluno, desde o horário até os eventos que constam no projeto pedagógico, no regimento etc.
5. Quem tem a tutela legal do aluno tem a obrigação de verificar a agenda todos os dias e dar ciência do acompanhamento;
6. A agenda deve ter na escola uma conferência bimestral por parte dos coordenadores pedagógicos para acompanhamento do rendimento do aluno;
7. Em dois HTPCs, bimestrais, todos os professores, junto com coordenadores, devem checar, discutir e formar relatório sobre as agendas, mediante preenchimento de planilha de resultados (percentuais de: avanços, estagnação ou retrocesso).

Obs. Quando pensamos neste dispositivo, estávamos convencidos de que ele seria um mecanismo de grande avanço em nossa escola. Não conseguimos implantar pelo alto custo.

#### Resposta do Diretor 2:

Prezado Diretor 1

Concordo plenamente com você, afinal, assim como ressalta a professora Sandra Zakia L. Souza, não precisamos de um novo sistema de avaliação, pois o que temos é mais do que suficiente. O que talvez ainda não tenhamos aprendido seja utilizar os resultados dessa avaliação em prol do ensino e da aprendizagem de nossos alunos.



**Resposta da Diretora 3:**

Durante todo o ano passado, a equipe gestora e os professores trabalharam com os resultados do IDESP 2009.

A proposta foi a de compreender, refletir, discutir e acabar por desmistificar as matrizes de referência de cada disciplina, observando diretamente o trabalho desenvolvido na sala de aula pelos professores, o atendimento ao currículo da SEE e as competências e habilidades pertinentes a cada conteúdo.

Passamos a olhar para as avaliações externas e internas no sentido de realmente apontar para a reorganização das ações docentes. Fundamentados, traçar um plano de ação com todos os envolvidos no intuito de melhorar a aprendizagem e desempenho de nossos alunos, conseqüentemente elevando nossos índices.

Certamente, trabalhar nas HTPCs as matrizes de referência foi uma boa estratégia para se utilizar das avaliações como instrumento de acompanhamento da aprendizagem do aluno e de análise da presença de competências e habilidades nas atividades que aplicam para os alunos. Outra estratégia utilizada por nossos professores é a confecção de portfólios dos alunos, que proporciona um acompanhamento de seu progresso de maneira concreta e menos subjetiva.

O portfólio é construído com diversas atividades. No caso dos alunos do ciclo I, principalmente, com as sondagens escritas.

O portfólio também é um instrumento de grande importância nos conselhos de classe, facilita a verificação da aprendizagem do aluno, que justifica claramente o conceito para ele mesmo, apresentado pelo professor. Colabora ainda para que o conselho defina os encaminhamentos para o esperado progresso deste aluno.

**Resposta do Diretor 4:**

A cada bimestre, fazemos avaliações com os nossos alunos em forma de múltipla escolha, independente das diversas formas de avaliações feitas pelos professores. Após ter sido corrigido todos os gabaritos, tabulamos e verificamos quais as questões em que os alunos tiveram maiores dificuldades, repassamos para os professores a fim de trabalharem a defasagem diagnosticada.

Outra maneira é a de que, a cada 15 dias nos HTPCs, os professores, junto com o coordenador e os professores do reforço, avaliem os rendimentos dos alunos para poder direcionar um plano de trabalho.

Esse diálogo que aconteceu no Fórum é importante porque vocês estão analisando situações do cotidiano da escola – a avaliação – à luz das reflexões teóricas, mas também das experiências de cada um. Um olhar tanto pedagógico quanto sociocultural da escola. Nesse caso, como resolver ou buscar resolver esses problemas como evasão, reprovação, aprovação, falta de aprendizagem e motivação do aluno e, ao mesmo tempo, considerar a cultura do aluno e o local onde mora.



A escola, portanto, é o lugar privilegiado para se pensarem novas alternativas que incentivem os alunos a refletir sobre sua vida, sobre o que desejam da escola e sobre o papel dos jovens na sociedade, revelado nos projetos de vocês. Mas a atuação na perspectiva de alterar a postura dos professores no que concerne à organização das aulas e ao trato com os alunos era algo que precisava de tempo para amadurecer e ser incorporado.

A escola é também o lugar onde os alunos aprendem a viver e fixam experiências que podem ajudá-los a elevar sua autoestima. Ter clareza disso é importante para todos aqueles que atuam na educação, já que a escola é o lugar onde se aprende a conviver, respeitar, querer e construir a identidade individual e coletiva, além, é claro, de ser o lugar onde se acessa o conhecimento escolar.

É preciso entender que a eliminação contínua dos alunos desfavorecidos é determinada pela maneira como eles são inseridos nas aulas: as respostas dadas às suas perguntas, a falta de desafios ou a apresentação de desafios sem orientação adequada para que o aluno possa enfrentá-los. Normalmente, os professores esperam uma sala de aula em silêncio, com alunos copiando alguma coisa e com pouca troca de opiniões. O resultado dessa postura é um aluno com dificuldade de pensar, raciocinar, mas com habilidade em copiar.



Quando a escola não cumpre o seu papel, ela não contribui para a formação de seus alunos, ou seja, exclui os jovens do acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, reforça-se como fator eficaz de conservação e manutenção da desigualdade social. Para compreender o papel da escola na sociedade, é necessário reconhecer a realidade e o contexto em que ela está inserida. Os agentes da escola devem, portanto,

reconhecer que, no interior dela, há diferentes maneiras de entender o mundo, seja pelos alunos, pelos professores ou pelos funcionários.



Martínez (2001: 59) contribui para entendermos o papel da escola na sociedade:

Pobreza e exclusão na nossa sociedade não são produzidas apenas por dificuldades econômicas ou limitações no gozo dos direitos humanos básicos, também são geradas por falta de condições e habilidades para o acesso adequado à informação e ao conhecimento, uma carência que gera falta de confiança e desespero. [Tradução nossa].

Para que possamos entender como educar os jovens em uma sociedade da informação e com tantos conflitos, é necessário conhecer a realidade da comunidade escolar e seus referenciais culturais: por exemplo, como percebem e concebem os lugares de vivência; as músicas que ouvem; o que gostam de ler; o que fazem em seus momentos de lazer, entre outros referenciais culturais. O desconhecimento da realidade cultural da comunidade escolar fragiliza a escola e reforça as marcas autoritárias provocadas por ele. Tudo isso implica condutas que não estão voltadas para o êxito escolar, mas reforçam o fracasso social do aluno.



A ideia de fracasso, embora não seja utilizada nas diretrizes do sistema educacional ou nas produções acadêmicas no âmbito da educação, ainda está presente nas escolas, às vezes no inconsciente dos professores e da direção da escola. Ao estabelecer práticas tradicionais, que não estimulam o aluno a construir conhecimento, mas apenas a absorver informações destituídas de significado, os professores acabam contribuindo para os conflitos em sala de aula – o aluno não vê significado no que está aprendendo, e os professores assumem que não precisam mudar a maneira de ensinar.

Ao adotar uma estratégia exclusivamente de transmissão verbal dos conteúdos disciplinares, sem considerar o que o aluno sabe, quais são suas crenças e sua visão de mundo – prática bastante recorrente na escola –, o professor assume e/ou acredita que está ocorrendo aprendizagem e que, se o aluno não aprende, é por falta de estudo ou em função de seu grau de inteligência.

Nesse cenário proposto, encontraremos oportunidades para que o professor passe a ser valorizado por mérito, pela maneira como constrói o percurso educativo, em uma escola estruturada e com condições de trabalho adequadas, com uma gestão do currículo democrática e participativa – em parceria com a comunidade local, nada justificando o fato de o aluno não aprender.

## TÓPICO 2 Dados da realidade: os projetos de intervenção elaborados pelos gestores

A discussão do tópico 1 remeteu-nos a uma série de dados de pesquisas para contextualizar o jovem e como ele pensa acerca da escola, tendo como referência os dados da pesquisa do grupo XX A. No entanto, analisaremos outros projetos para articularmos com o entorno social da escola e contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Do ponto de vista dos conteúdos dos projetos de intervenção, é interessante pensarmos em como responder ao problema apresentado e à questão que lhe é feita a partir dos dados que vocês estão coletando para compreendermos a escola e o contexto em que ela está inserida. A importância dos temas apresentados se dá em relação à transparência do grupo em trazer a pesquisa à sua prática, interpretá-la e teorizá-la. É o que estimula a busca de respostas, para que possam gerar outras perguntas e, assim, estruturar um ciclo. Quando fechamos uma pergunta em uma resposta pronta, acabamos por burocratizar a ação proposta e não a avaliamos de forma a gerar outras perguntas para buscar outras saídas para os problemas do cotidiano.

Considerando a importância do papel da pesquisa que vocês estão realizando, vamos apresentar três projetos.

### PROJETO 1:

Os objetivos deste projeto são estimular a autoestima, a autonomia individual e a responsabilidade coletiva, visando a favorecer uma atitude mais cuidadosa diante da questão das drogas na comunidade escolar e local.



## PROJETO 2:

A indisciplina escolar e o baixo aproveitamento são impasses que geram o inconformismo nos educadores comprometidos com a educação das crianças e jovens de hoje. É evidente que a escola está em defasagem com os avanços tecnocientíficos e não encanta mais a geração digital. Um dos agravantes dessa situação é o modo como o currículo é desenvolvido na escola. Professores e alunos têm capacidade para criar dinâmicas curriculares atrativas, motivadoras e significativas – basta que lhes sejam oportunizadas condições pedagógicas e de trabalho na escola.

Pelo exposto, o grupo de gestores, autores deste trabalho, aborda a temática das defasagens e avanços de cinco escolas públicas do Estado de São Paulo, com o intuito de socializar boas práticas e/ou avanços no tocante à gestão pedagógica do currículo e à superação de defasagens da escola, perante as exigências sociais do século XXI.

Problema: Os problemas enfrentados pelas escolas no mundo atual são:

- Despreparo do Professor;
- Desvalorização da Escola;
- Comunidade Ausente;
- O fracasso escolar (Evasão/ Repetência);
- Aprendizagem Insuficiente;
- Indisciplina;
- Invasão das Drogas na Escola;
- Relação Humana Conturbada;
- Gestão conturbada e ineficiente (Falta de autonomia)

Problema: Como a escola pública de educação básica lida com suas defasagens perante as exigências sociais do século XXI?

Qual é a cultura predominante na escola pública? Como superamos a influência da cultura elitista no currículo e na própria cultura da escola?

## PROJETO 3:

Como contextualizar, na prática, o Protagonismo Estudantil atrelado aos princípios da Gestão Democrática, revertendo tantos índices negativos de evasão e exclusão educacional?

A escola pública atual, tendo como público-alvo os estudantes de classe média baixa, muitas vezes oriundos de famílias desestruturadas e sem acesso a saúde e lazer, precisa ser valorizada, não apenas por políticas públicas, mas por quem na prática faz a diferença: todos nós.

Educadores, familiares, parceiros, comunidade interna e do entorno, precisamos nos engajar em situações de aprendizagem que possam ser mediadoras entre as avaliações periódicas desenvolvidas pelo grupo e aquelas feitas pelo Estado, atendendo com qualidade à demanda e inserindo atividades relevantes às suas necessidades, promovendo ações de intervenção constante e sistemática.

Esses três projetos, que escolhemos aleatoriamente, nos permitem afirmar, por meio dos objetivos, a existência da preocupação dos gestores em torno de problemas sobre a indisciplina dos alunos, o processo de ensino e aprendizagem, a situação de fracasso dos alunos (evasão, reprovação, falta de motivação) e, ainda, em saber como enfrentar o mundo real dentro da escola. Esses exemplos esclarecem a relevância de refletirmos sobre

como discutir com a comunidade escolar e seu entorno e como identificar a dimensão cultural dos jovens que frequentam a escola atualmente.

Cabe ressaltar que o tema cultura escolar foi discutido nos módulos 1 e 2 nas disciplinas apresentadas no REDEFOR, mas apoiando-me em Dominique Julia (2001: 10-11) ao afirmar que:



Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimento a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas às finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (...) Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

Nesse contexto, entendemos que tanto a cultura escolar quanto os problemas relativos à juventude estão implícitos nos projetos, mesmo naqueles em que o problema central seja a aprendizagem da leitura e a escrita ou o resultado das avaliações externas.

Os projetos aqui apresentados têm como pano de fundo essas questões. Por exemplo, o projeto 1 traz a falta de estímulo dos alunos; o projeto 2 recupera uma série de problemas concretos e finaliza com duas questões concretas sobre como entender a cultura dos alunos; e o projeto 3 visa a articular o protagonismo juvenil com a gestão democrática como uma forma de solucionar o problema da evasão escolar.

A relevância das propostas dos projetos de vocês está no fato de se ter clareza sobre a finalidade da escola e o que podemos fazer para melhorá-la. Isso nos remete a entender a escola como o lócus importante para a construção da cidadania e do desenvolvimento pessoal. Percebam que esses desafios nos movem a pensar sobre os valores existentes na sociedade atual e em como a escola – por meio dos seus atores – pode ser um espaço de convivência social e, ao mesmo tempo, cenário das aprendizagens. Esse é o desafio para todos nós, independentemente do tema e objeto de estudo.

Tomamos como exemplos as propostas destacadas nas respostas das investigações realizadas por vocês. Vamos apresentar algumas que, provavelmente, já acontecem na escola, mas que podem ser aprofundadas. Gostaríamos de destacar que são propostas que precisam ser mantidas por um tempo razoável, por exemplo, um ano, seguidas de avaliações frequentes para que possam rever os encaminhamentos mais adequados e como reelaborá-las em caso de não se obter o resultado esperado.



### CASO 1: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

Para ocorrer a aprendizagem, é importante que se construa em sala de aula uma relação estimuladora da crítica, mediada por outros saberes anteriormente construídos; que nas discussões sejam incorporadas as representações que os alunos têm da realidade que

vivem; e que seja possível colocar em jogo as várias concepções dos objetos em estudo, oferecendo explicações coerentes e mais profundas sobre os objetos e fenômenos. Utilizando metodologias inovadoras e ativas, que provocam surpresas quando há descobertas e que estimulam a elaboração de outros questionamentos, podemos ter um caminho que leve à superação dos obstáculos de aprendizagem. Mas, certamente, não se resolve o problema de não aprender com medidas imediatistas e avaliações classificatórias, que respondem apenas a uma expectativa estatística e não à qualidade da aprendizagem.

A valorização do professor passa por sua formação e pela consciência de seu papel na escola. É desejável que ele tenha uma postura aberta, disposta a incorporar as novas mudanças da sociedade que influenciam a escola. Além disso, uma escola homogênea, que não leva em consideração as diferenças e a pluralidade da comunidade, o lugar onde se localiza e os referenciais socioculturais, está fadada a não ser o lócus da aprendizagem e da cidadania em uma sociedade plural. Poderia ser uma resposta para o projeto 1, modificando a aprendizagem e compreendendo o papel das metodologias ativas.

## CASO 2: CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOTECA

A brinquedoteca tem um enfoque em situações recreativas e educativas, que estimulam as atividades lúdicas com as crianças e os jovens com a mediação dos adultos. Provocam discussões sobre valores, regras, socialização, podendo ser abertas à comunidade em contraturnos ou, mesmo, nos finais de semana ou aos sábados.

Além de envolver os alunos, a brinquedoteca na escola pode ser um lugar que os pais poderiam frequentar com seus filhos, sugerindo a ampliação dos laços familiares. Esse tipo de atividade pode se tornar um projeto educativo da escola para envolver a comunidade externa (pais, tios, avós) com a comunidade interna (atores da escola), provocando situações de aprendizagem e de socialização; integrando, portanto, os usuários e desenvolvendo a capacidade de inter-relação entre as pessoas que frequentam esse espaço.

A utilização dessas atividades, inclusive em sala de aula ou como espaço de aprendizagem para dinamizar as aulas,

Possibilita a inclusão dos alunos que têm dificuldade de aprendizagem, pois terão de pensar, analisar possibilidades de ação, criar estratégias, contribuindo para melhorar o raciocínio. Entretanto, exige que o professor organize os materiais, defina seus objetivos e planeje as aulas, o que implica ter capacidade de gestão da aula, resultando em uma prévia análise e conhecimento dos alunos, dos percursos didáticos e de como os conteúdos serão articulados. (CASTELLAR; VILHENA, 2010: 44-45).

A brinquedoteca seria o local para se organizarem os jogos e as brincadeiras, que são entendidos como uma situação em que se tem de tomar decisões e cooperar com os outros jogadores. Nesse momento, espera-se desenvolver situações de aprendizagem voltadas para as atitudes, focadas na formação cidadã e no respeito ao próximo.

Além disso, ela pode ser articulada com todos os projetos apresentados, na medida em que possibilita o desenvolvimento cognitivo da criança, valoriza o trabalho em grupo (coletivo), amplia o espaço de lazer da comunidade local e valoriza o espaço escolar como um lugar que deve ser respeitado. Pode ser organizada com brinquedos doados pela própria comunidade, empresas e outras instituições que valorizam esse tipo de atividade, ou seja, sem custo para a escola. Pode ser uma resposta para os projetos 2 e 3.

### CASO 3: CENTRO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (PARA AS MÃES E AVÓS)

O conceito de educação de jovens e adultos já está vinculado ao sistema de educação formal, mas seria interessante criar um local onde as mães, as avós, os adultos, enfim, pudessem participar de atividades de leitura e escrita em horário comercial, por exemplo, turmas de manhã, tarde e noite ou aos sábados. Isso abriria a possibilidade de os pais frequentarem as aulas em horários diferentes aos dos filhos, o que poderia ser interessante para melhorar o debate sobre disciplina escolar.

A APM e a comunidade escolar podem analisar as necessidades formativas dos pais e responsáveis pelos alunos e, a partir das demandas apresentadas, começa-se a dar prioridade para o que estiver em comum acordo com a comunidade, como, por exemplo, formação básica de leitura e de escrita; acesso ao mundo profissional; atividades culturais como oficinas de grafite; educação ambiental; cidadania, entre outras.

Vocês podem pensar que isso daria trabalho para a escola. No entanto, é uma resposta para o projeto 3 – gestão democrática, valorização do espaço da escola pela comunidade, pois esse tipo de ação pode evitar, por exemplo, a depredação da escola. A comunidade sente-se mais acolhida pela escola que seus familiares frequentam e na qual estudam, estabelecendo outra dimensão sobre o papel da escola na sociedade local.

Claro que essas ideias podem ser conhecidas de vocês, mas queremos mostrar que é na simplicidade das propostas que podemos resolver problemas complexos.

## TÓPICO 3 O ensino e a aprendizagem a partir dos projetos de intervenção

Na escola, em um cenário plural de valores e cultura, identifica-se uma rede de relações que precisam ser compreendidas para se poder traçar a estratégia correta do trabalho escolar. Além disso, reconhecemos que, além da função de ensinar, a escola ainda tem o papel de suprir a educação familiar, pois temos observado que certas famílias não têm subsídios para abordar adequadamente determinadas temáticas, como saúde e cultura, ou resolver conflitos e estabelecer regras de convivência. As propostas apresentadas nos projetos de vocês contribuem, assim, para que a escola, ao atuar com esses temas, possa contar com a presença da família numa dimensão de parceria, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino e da escola. Isso fica evidente nos textos de vocês.

Uma complexidade que passa não somente pelo entendimento que os gestores e os professores têm de sua função, mas pela compreensão sobre quais as representações sociais que o aluno tem da escola, qual o conceito que ele construiu sobre liberdade e cidadania, enfim, uma cultura política que está presente na escola e sobre a qual pouco sabemos. Nessa perspectiva, entende-se que, para o aluno sentir-se cidadão, é importante que ele se sinta pertencente ao lugar onde vive – e a escola é um desses lugares, sendo o território onde ele pode criar vínculos e aprender as regras de convivência.





A partir dos projetos de intervenção apresentados por vocês, notamos que os gestores, assim como os professores, são os principais atores da aprendizagem e da construção das relações com os espaços, mas os alunos também deveriam participar desse processo ativamente.



Além disso, seria preciso que o professor se conscientizasse de seu papel de liderança em sala de aula. Entende-se que uma liderança resolva conflitos e proponha atividades, colocando o aluno em situações de aprendizagem, gerando situações de desafio, estimulando-o a estabelecer relações com a realidade. Para se tornarem líderes, os professores precisam sentir-se autores de suas aulas e projetos educativos, não meros transmissores oficiais de conteúdos. Essas ações também teriam o objetivo de auxiliar o professor a romper com as desigualdades sociais e com a exclusão social em relação à apreensão do conhecimento.

As perguntas feitas no projeto 2 podem ter como possibilidade de resposta romper com a exclusão social na escola, tornando o conhecimento um bem que ajudará a diminuir as desigualdades. Contudo, para atingirmos tais objetivos, complexos e profundos como esses, que entendem a responsabilidade social da escola, temos de enfrentar vários desafios. Nos dias de hoje, um dos desafios colocados para os professores é superar os vícios de uma educação estática, inerte e ineficaz, investindo em uma educação com mais qualidade e criatividade, há muito demandada, com base em temas mais relevantes e com mais sentido social. Dizemos isso porque, para estimular a mudança conceitual e atitudinal do professor, ele precisa, antes de mais nada, acreditar no que faz e ver sentido em sua profissão e no papel da escola. Esse sentimento é pouco perceptível, na medida em que o professor não se considera uma liderança nem o autor de suas aulas e avaliações.

Estruturar um currículo escolar com a dimensão que estamos tratando requer autonomia do professor à elaboração de suas aulas, individualmente ou em conjunto com a equipe escolar. Nesse sentido, Rué (2001: 175) contribui com a seguinte análise sobre a autonomia na aprendizagem:

Adentra o terreno da organização de contextos e processos de aprendizado, nos quais os alunos terão, em suas diferentes fases e condições, um importante papel nas dimensões de autocontrole e de autorregulação. Sobretudo os professores devem criar condições para que o trabalho incorpore situações didáticas que favoreçam a aprendizagem profunda, como as pesquisas científicas.

Para que isso se torne uma prática efetiva e faça diferença, é importante analisar, em conjunto com os professores, os percursos da aprendizagem, levando em conta as características socioculturais da comunidade escolar.

O trabalho docente não alcança qualidade se o profissional não tiver formação teórico-metodológica e cultural sólida. Uma formação precária prejudica a ação docente na escola e torna os professores incapazes de argumentar, interpretar e explicar o mundo. Uma formação inadequada implica, por exemplo, a falta de compreensão do papel do currículo para a formação do aluno, gerando muita confusão no campo da ciência e no da metodologia do ensino. E, com isso, o processo de ensino e aprendizagem fica comprometido.

As tentativas de mudança de padrões nas práticas escolares demonstram a complexidade das questões envolvidas no cotidiano escolar. Deve-se fomentar a realização de algumas tarefas pelo professor, como registro sobre as aulas e sobre as atividades, posturas e ações dos alunos; planejamento das atividades de aprendizagem e organização da aula, a fim de

compreender as dinâmicas estabelecidas. Para tanto, é necessário que o professor se sinta respeitado e que lhe sejam oferecidas oportunidades de formação profissional adequadas.

Ao mesmo tempo, devem ser proporcionados recursos pedagógicos e materiais que tornem a escola um espaço de trabalho e de vida, viabilizando ações pedagógicas mais significativas, com construção de conhecimento, formação do caráter e da cidadania. É exatamente nesse ponto que se analisa com profundidade a relação ensino e aprendizagem.

O cotidiano da escola, como já falamos, apresenta muitas contradições. A sala de aula, por exemplo, é um espaço em que se ensina para desenvolver a aprendizagem, mas é ainda o lugar onde ocorrem as tensões, se apresentam as dificuldades e os aborrecimentos. Sabe-se que aprender não é uma tarefa fácil e nem sempre é alegre. Para que se estabeleça uma relação de confiança entre professores e alunos em sala de aula, é necessário o estabelecimento de regras e, ao mesmo tempo, um ambiente de reciprocidade.

Para que esses desafios não se convertam em obstáculos e consigamos chegar efetivamente à qualidade, é preciso o apoio de uma fundamentação pedagógica, a clareza dos novos papéis na sociedade do conhecimento, a utilização de diferentes espaços e de diferentes linguagens para a aprendizagem, e a valorização social e cultural da comunidade escolar. Uma formação que estimule a autonomia do professor, possibilitando outros entendimentos e propiciando as mudanças didático-pedagógicas necessárias para estimular a formação cognitiva, ética, estética dos professores, considerando vários contextos socioculturais. Mas, para isso, a educação deve ser entendida como um bem para formar cidadãos, com uma base sólida – portanto, com o Estado assumindo, também, que a educação de qualidade é um direito do cidadão.

Um modelo de educação com essa base teórica e plural requer uma maior preparação e dedicação dos professores, além de um maior investimento público na educação básica.

Assim, espera-se provocar uma profunda reflexão sobre a importância social da escola, o papel do currículo escolar e do processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que, de maneira organizada ou não, os professores e gestores serão obrigados a abordar questões importantes, como qual é o modelo pedagógico adequado para a escola em que atuam. Apesar do caráter construtivista do processo de ensino e de aprendizagem, observamos que as disciplinas ainda são organizadas de maneira tradicional.

Nesse contexto da superação de desigualdades, acrescentamos: qual a função social da escola obrigatória? Qual o papel das disciplinas na formação básica dos jovens? Que jovens são esses que constituem essa comunidade? Quais situações de aprendizagem podem promover a aprendizagem? Essas perguntas contribuirão para estruturar o currículo escolar.

A cultura escolar continua considerando todos os alunos da mesma idade em igual condição de aprender, seguindo o mesmo currículo e o mesmo tipo de aula, sem observar as diferenças. As escolas continuam abordando os temas com um único referencial científico e adotando a mesma avaliação para todos os alunos de uma mesma série, sem levar em consideração que os processos são individuais, apesar de acontecerem coletivamente. Mesmo percebendo que as salas de aula são heterogêneas, elaboram uma única avaliação. Como consequência dessa postura, os professores acabam trabalhando mais em sala de aula do que os alunos, que normalmente não executam nenhuma atividade ou não querem se envolver.



Para alcançar uma aprendizagem real, primeiro, é preciso que o aluno queira aprender (dimensão da metacognição). Depois, é necessário que ele perceba que é capaz disso, e, por fim, que reflita sobre a relevância da escola para a sua vida. Para isso, é preciso que as aulas trabalhem a conscientização da aprendizagem, no sentido de levar os alunos a refletir sobre os temas tratados, estabelecendo conexões com o dia a dia.

Entender essa articulação significa compreender a função da escola, sua dinâmica e a complexidade do cotidiano. Ao conceber a escola como lócus da aprendizagem, não de uma maneira utópica, mas realista, com suas dimensões cognitiva, afetiva e cultural, tem-se a clareza de que o processo de ensino e aprendizagem é parte integrante da prática social historicamente constituída. Portanto, é necessário fazer alguns questionamentos em torno da atividade do professor: como ele pensa a organização de sua aula? Como organiza o tempo da aula? Quais referenciais culturais dos alunos são levados em consideração na hora de preparar suas aulas?

Para responder a esses questionamentos de forma a assegurar uma aprendizagem significativa, devemos conhecer os referenciais socioculturais dos alunos. Além desses referenciais, o professor deve ter uma formação que articule a base teórica (específica e pedagógica) com a cultura escolar, mediante processos de reflexão coletiva que emergem de problemas práticos.



Agora que terminamos a leitura do Tema 1, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.



# Gestão das Relações da Escola com seu entorno institucional e social

## 2 O estudo do entorno da escola: o bairro e a cidade como projetos educativos



### Início de conversa

Este tema permite-nos analisar, por meio de projetos educativos, o entorno social da escola, e tem como objetivo mostrar a relevância de se construir uma rede educativa que articule outras instituições com a escola.

Agora, conversaremos sobre educação social tendo o sistema formal como referência, mostrando a possibilidade de pensar em outras articulações educativas na escola.

Para isso, vamos tratar dos seguintes tópicos:

Tópico 1. O espaço não-formal de aprendizagem no projeto educativo

Tópico 2: A cidade no centro do projeto educativo

Tópico 3: Os projetos educativos e o diálogo com o entorno social da escola.

## TÓPICO 1 O espaço não-formal de aprendizagem no projeto educativo

Desde o final da década de 1960, a educação não-formal tornou-se parte do discurso internacional sobre políticas educacionais. Essa discussão surgiu em decorrência de uma



série de fatores sociais, econômicos e tecnológicos, suscitando novas possibilidades pedagógicas não-escolares. Os termos “educação formal”, “informal” ou “não-formal” ganharam popularidade no final dos anos 1960, com a publicação, em 1968, da obra de P.H. Coombs, *The World Educational Crisis*. Segundo Trilla (2008: 32), as atividades intencionalmente organizadas com o propósito expresso de realizar objetivos educativos e de aprendizagem resultam numa aprendizagem mais significativa para os estudantes, uma vez que essas atividades se relacionam diretamente com a vida e o cotidiano desses alunos.

Nos anos 1980, a partir da discussão sobre o papel que teria a educação não-formal no desenvolvimento educativo, deparamo-nos com o conceito de *sistema educativo*. Essa discussão fez parte da adaptação pela qual o sistema educativo passou, dadas as mudanças socioeconômicas, as novas demandas sociais e os questionamentos acerca do ensino tradicional, a ser considerado sob diferentes âmbitos da educação formal, da educação informal e da educação não-formal.



A respeito da definição do termo, os autores trabalham em geral com três categorias de sistemas de aprendizagem (COOMBS e AHMED, 1974 apud TRILLA, 2008: 33):

- Educação formal como um sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional;
- Educação informal como o verdadeiro processo realizado ao longo da vida, onde cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – da família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa;
- Educação não-formal, que se caracteriza por qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação – operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla –, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem.

O conjunto desses âmbitos educacionais, indicados nessa classificação, deveria abranger as escolas como um todo. Isso significaria que, nelas, os projetos educativos assumiriam estratégias didáticas ligadas à educação formal, à educação não-formal, além de reconhecer o conhecimento adquirido pelos alunos a partir da realidade de cada um deles.

Além das dificuldades de caracterizar os diferentes sistemas educativos (educação formal, não-formal e informal) e da sobreposição das definições acima indicadas, entendemos que

a educação não-formal complementar o conhecimento sistematizado em sala de aula, por exemplo, em visitas a museus, parques ou centros de divulgação científica.

O papel educativo desses espaços foi progressivamente ganhando relevância no processo de construção do conhecimento, com diferenças em relação às experiências formais de educação, agregando saberes e o acesso às novas tecnologias que complementam os conteúdos ensinados pela escola.

Do ponto de vista do processo educativo, Trilla (2008) apresenta alguns fatos com os quais concordamos e que ora procuramos assumir nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Destacamos nos cursos que “o processo educativo global do indivíduo e os efeitos produzidos pela escola não podem ser entendidos independentemente dos fatores e intervenções educacionais não-escolares” (TRILLA, 2008: 10), o que significa que o conhecimento é construído por uma rede de fatos, experiências e instituições, corroborando o que afirma Dewey (2004: 18), quando justifica a educação não-formal:



Costumamos superestimar o valor da instrução escolar diante da que recebemos no curso ordinário da vida. Contudo, não devemos corrigir esse exagero menosprezando a instrução escolar, e sim examinando aquela educação ampla e mais eficiente propiciada pelo curso ordinário da vida, para iluminar os melhores procedimentos de ensino dentro dos muros da escola.

Concordando com Dewey, entendemos que a educação não-formal é complementar à educação formal, trazendo novos saberes que iluminariam as ações educativas da escola. É possível, então, afirmar que a parceria entre escola e espaços não-formais de aprendizagem resulta em um processo educativo importante e complexo, pois coloca em interação vivências e conhecimentos diferentes, que se complementam e agregam cultura. É importante considerar, no entanto, que um desses âmbitos educativos não substitui os outros.

As mudanças na compreensão do papel dos sistemas de educação ganham repercussão à medida que fatores de caráter socioeconômico – como a presença de setores sociais anteriormente excluídos da escola (idosos, indígenas), transformações no mundo do trabalho e mudanças na estrutura familiar, entre outros – contribuem para a formulação de novos conceitos sobre a educação e o local onde ocorre a aprendizagem, suscitando assim a criação de novas estratégias educativas.

Ao tratar das concepções e conceitos de aprendizagem, agregamos a essa discussão a noção de mediação na elaboração de estratégias para a aprendizagem. Ela está presente, por exemplo, na exposição dos objetos; na pessoa que coordena a visita e no professor que intervém em vários momentos, tanto no próprio espaço não-formal de aprendizagem quanto na escola. Se, por um lado, sabemos que o entendimento de uma exposição não pode estar condicionado pela mediação de uma pessoa, por outro, parece que esta é a melhor forma de garantir que a mensagem proposta pelos idealizadores seja compreendida (Marandino, 2001; GRINDER e MCCOY, 1998 apud MARANDINO, 2008: 12).

No contexto do trabalho de análise do papel da didática e do modo de tratar os conteúdos escolares, apresentamos as vantagens pedagógicas das visitas escolares a diferentes

lugares, nos quais pode ocorrer a aprendizagem, processo que tem como mediadores os objetos de exposições e os professores.

Os museus, parques e centros de divulgação científica vêm adquirindo novas características, intensificando cada vez mais atividades de pesquisa em educação. Atualmente, considera-se que eles são responsáveis por ensinar conteúdos e que são socialmente significativos. Camilloni (2006: 18) concorda com essa concepção, afirmando que:

Um museu é um lugar especial, extraordinário. Um lugar diferente demarcado e separado da vida cotidiana. Um lugar de tesouros no qual se encontram objetos, mais ou menos descontextualizados ou recontextualizados, a partir de uma vontade expressa em construir um discurso desarmado, passível de ser lido com liberdade pelos visitantes. [Tradução nossa]

Para a escola, essas ações educativas em espaços não-formais podem ser um valioso complemento oferecido por lugares não-escolarizados, ainda que às vezes se desenvolvam ali ações com características da educação formal.



As atividades realizadas em espaços não-formais ampliam o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma formação mais democrática e integrada entre as áreas de conhecimento escolar – portanto, mais significativa. Na complementação entre os espaços formal e não-formal, no que se refere ao aprofundamento dos conteúdos. Em várias atividades realizadas com os alunos em visitas, observamos não apenas o envolvimento de todos, mas também a apropriação dos conteúdos.

Do ponto de vista da inovação e da reorganização das atividades didáticas e conteúdos disciplinares, vislumbra-se um uso renovado dos espaços formais e não-formais de aprendizagem, na escola e na cidade. O desafio maior na escola, do ponto de vista da construção do conhecimento, é propiciar vivências alternativas àquelas que os estudantes estão acostumados no dia a dia em sala de aula. A mudança de postura dos professores gera situações práticas antagônicas àquelas a que estavam habituados, altera a forma de pensar sobre como se dá a formação do aluno. Desse modo, na formação dos estudantes integram-se às atividades os referenciais culturais, e elas se tornam mais desafiadoras, uma vez que incorporam um sentido social e, por conseguinte, propiciam a aprendizagem significativa.

A postura dos professores, ao assumir uma prática que integre a educação não-formal ao projeto educativo, é a de buscar alternativas para mudar o que chamamos de “paradigmas tradicionais”, mostrando como se sentem mais motivados quando o ambiente escolar incentiva atividades de aprendizagem mais eficazes.

Entendemos que os paradigmas tradicionais apresentam estratégias baseadas praticamente na transmissão verbal dos conteúdos disciplinares, ou seja, em uma organização e planejamento da estrutura curricular que levam em consideração apenas os saberes docentes, baseados em experiências manifestadas como crenças concernentes ao contexto escolar. Quando essa prática é reforçada, por mais que os professores sejam estimulados a mudar suas rotinas, se não houver alterações nos sistemas de representações sobre a sociedade e a escola, não teremos uma nova cultura de aprendizagem.

Embora a educação em espaços não-formais – museus, parques e centros de divulgação científica – favoreça uma aprendizagem mais contextualizada e estimule uma nova cultura de aprendizagem, por vezes ela ainda é feita de modo disciplinar. Nem por isso

deixa de ter importância, na medida em que coloca o aluno em ambientes e lugares da cidade aos quais, antes, ele não tinha acesso. Os motivos dessa falta de acesso são muitos, podendo-se destacar a falta de conhecimento dos centros urbanos, talvez em função da distância e das características socioeconômicas do bairro, que podem implicar uma exclusão geográfica e sociocultural.

Um projeto educativo que envolva os alunos em ações para além da escola pode estabelecer um novo sentido não só para aprendizagem, mas ampliando também o olhar sobre a cidade, na medida em que se criam vínculos entre ela e a escola; entre a escola e os lugares; entre a escola e as experiências que fazem parte da vida dos alunos – tais ações podem transformar a cidade em um agente educador. Desse modo, as formas da cidade e a localização dos lugares transmitem informações (geográficas) que ajudam a pensar os conteúdos escolares, articulam os diferentes agentes educativos e estimulam a elaboração coletiva de um projeto.

## TÓPICO 2 A cidade no centro do projeto educativo

Outra abordagem da educação não-formal que importa salientar é a centrada no estudo da cidade, articulando a escola e seu entorno. Retornamos, portanto, à questão das metodologias que inovam as situações de aprendizagem, de forma que os professores, independentemente das disciplinas ministradas, possam inserir-se em projetos educativos, utilizando outros espaços, além da sala de aula, vivenciando situações novas por meio de atividades em espaços não-formais de aprendizagem, e reestruturando conteúdos escolares.

As ações em espaços não-formais permitem ampliar a concepção de conteúdos escolares, por meio de um projeto educativo com foco nos conteúdos tratados nas visitas aos museus, por exemplo, e no estudo da cidade, tornando-a um objeto de investigação que provoque um diálogo entre as áreas do conhecimento escolar.



As inovações pedagógicas com os projetos educativos em espaços não-formais de aprendizagem, tendo a cidade como objeto central, contribuem para conversarmos sobre o papel da escola. Na escola, impera o senso comum de que as mudanças de práticas docentes e as concepções com enfoques socioconstrutivistas no processo de aprendizagem “não resolvem os problemas dos alunos”. Muitas vezes, coloca-se a responsabilidade da aprendizagem no aluno, esquecendo-se de que lidamos também com o ensino e de que o processo é alimentado por vários atores. A resistência a mudar é uma condicionante que retarda ou reduz o impacto de novas e necessárias formas de focar o ensino nas disciplinas escolares.

Nesse sentido, projetos didáticos coletivos ou um programa de atividades são exemplos de ações que articulam algumas áreas do conhecimento para estudar um conceito, ampliando as inovações pontuais. Organizar um projeto em espaços não-formais para

estudar os objetos das diferentes disciplinas ou a cidade significa gerar procedimentos e estimular o aluno a ter olhares multidisciplinares, ampliando, assim, a compreensão dos saberes informais obtidos por meio de sua experiência pessoal.

O professor precisa saber que as cidades têm suas especificidades, expressas em suas dinâmicas, modo de vida, elementos da espacialidade urbana comuns às cidades brasileiras e mundiais contemporâneas, para estruturar argumentos científicos. Esses argumentos serão discutidos com os alunos, podendo ser questionados por eles. No entanto, para que aprendam a argumentar, os alunos precisam ter oportunidade de observar e de expor suas ideias.

Nesse sentido, um projeto educativo no qual os alunos observam o bairro, a cidade e o entorno da escola pode contribuir para o entendimento da complexidade das cidades e sua formação, para a reelaboração de suas representações do lugar onde vivem e para a estruturação do conhecimento científico escolarizado.

A partir de agora, faremos um recorte dessa proposta, tendo como referência o currículo escolar numa perspectiva interdisciplinar.

Ao centrar o estudo na cidade como lugar de vivência, entendemos ser possível estabelecer as bases para a compreensão de aspectos significativos da realidade do ensino e aprendizagem de diferentes áreas – artes, geografia, história, literatura, ciências, matemática –, enfim, podemos articular todas as disciplinas. A esse respeito, podemos destacar, por exemplo, a quantidade de chuva por um determinado período, os lugares de lazer e esporte, os museus, as vias de circulação e comércio, os poluentes, os meio de transporte, enfim, temas que podem se articular com todas as áreas.

Essas abordagens permitem-nos ter uma dimensão da conceitualização do estudo do bairro ou da cidade em um contexto interdisciplinar para a elaboração de um projeto educativo com um olhar interdisciplinar, mas respeitando os objetos de estudo de cada área do conhecimento escolar.



A cidade é aqui considerada como tema de ensino porque, em primeiro lugar, é a referência básica para a vida cotidiana da maior parte das pessoas. Ela é local de moradia de um grande contingente populacional; nela se produz e se decide a produção de uma grande parte de mercadorias e de serviços; nela circulam pessoas e bens; nela, também, se produz um modo de vida (Lefebvre, 1991; Carlos, 1992). Todo esse movimento mostra que na cidade estão materializadas, por um lado, a dinâmica do capital e, por outro, a dinâmica da sociedade; ambas se expressam contraditoriamente na prática cotidiana dos cidadãos.

A cidade é uma expressão da complexidade e da diversidade da experiência dos diferentes grupos que a habitam. Seu arranjo vai sendo produzido para que cada habitante possa viver o cotidiano, compartilhando desejos, necessidades, problemas com os outros habitantes. (...)

Reconhecer que existem potencialidades no lugar e que as pessoas têm capacidades, muitas vezes para além do que lhes é exigido e até permitido, já é um passo na busca de construção de um lugar solidário para a vida de todos que ali vivem. (...) E nestas análises consideramos que este lugar é a



cidade. A cidade em que cada um vive, onde está localizada a escola, onde as pessoas e o capital circulam, na qual se constrói a ideia de urbanidade. O foco no lugar e na cidade remete à escala social de análise que, ao ser considerada, relativiza as verdades e as ações das pessoas, no sentido de compreender as nuances contraditórias da realidade em que vivemos. Um estudo sobre o que é esse lugar e qual a “força do lugar” (Milton Santos, 1996) pode ser um desafio, também, para professores e estudantes. É desafiador porque pensar o lugar de vivência, ou a cidade, implica compreender o sentido de identidade e de pertencimento, considerando, portanto, o fenômeno urbano em escala local.

O lugar é o território apropriado, que demonstra em si, através de rugosidades, a história das vidas que ali foram e estão sendo vividas. Dessa forma, o lugar é o resultado das relações, das histórias em diferentes tempos, porém gera necessidades, exige definições, impõe limites e apresenta possibilidades. Não se trata de determinismos físicos ou naturais, como por muito tempo se considerou na base das civilizações, mas do reconhecimento de que o lugar adquire um poder, que é político e que pode dar os contornos para a ação humana. Então, todos são responsáveis pela construção e são capazes de deixar suas marcas nos espaços vividos.

Nessa linha de raciocínio, a escola apresenta uma grande capacidade para enfrentar o desafio de compreender o lugar, tanto do ponto de vista da produção e organização espacial quanto das mobilizações dos grupos sociais.

Callai, Castellar e Cavalcanti (2007: 92-94)

Portanto, considerando essas ideias, é possível afirmar que a cidade é uma reprodução social, histórica e geográfica, cuja análise compreende as dimensões temporais e espaciais desde sua origem. Ela é uma forma de organização espacial que permite aos sujeitos que nela habitam observar as contradições relativas à população e aos lugares, na medida em que revela as diferenças na produção (rural e urbana), a concentração de poder político, a diversidade da cultura urbana, bem como suas representações simbólicas e comportamentos específicos da população.

Um projeto educativo, com foco na cidade, permite a construção de mecanismos de compreensão do lugar de vivência e de apropriação do sentido de identidade e pertencimento, além das percepções sobre as mudanças que ocorrem nas paisagens.

Analisar as diferentes paisagens ou as transformações que nelas ocorrem permite perceber a existência de vários lugares e entender o modo como a sociedade se organiza em função da urbanização. A imagem da plantação de algodão, café ou tratores e usinas ou, ainda, de construções revela as singularidades dos cenários urbanos, tanto das cidades quanto do campo. A singularidade é o traço que caracteriza os lugares, ainda que coexistindo com o comum. Milton Santos (2004) remete ao significado da ação humana e do resultado dessas ações ao longo do tempo. Compreender o lugar de vivência, a cidade e sua paisagem é dar sentido à identidade dos indivíduos em relação aos objetos naturais e fabricados.

Quando se percebem e se têm como referência os movimentos contínuos da sociedade, então se esclarece o entendimento dos padrões de distribuição dos lugares: o lugar é o ponto de referência de várias redes e conexões no território. Portanto, pode-se entender o lugar de vivência como uma rede organizada em planos internos e externos, como conceitua Milton Santos (2004); pode-se entender como os fatores históricos e atuais se

conjugam e como se ampliam os olhares em relação ao mundo. Isso permite desenvolver uma geografia dos sítios estratégicos, na medida em que eles podem ser conectados, organizar-se em redes urbanas, estimular os fluxos comerciais e criar dinâmicas de intercâmbio, a partir de qualquer lugar do mundo.

Podemos entender a cidade como o lugar de vivência onde se situa a maior parte da população mundial, onde se estabelecem as relações de troca entre a produção e o consumo, e onde se gestam redes de relações funcionais em múltiplas escalas superpostas. As relações sociais são predominantemente produtoras de espaços fragmentados, dicotomizados e conflitivos. Por sua diversidade, criam-se vários tipos de territórios, que podem ser contínuos, em áreas extensas, ou descontínuos, em pontos e redes, formados em diferentes escalas e dimensões. Tais inter-relações promovem movimentos dos espaços sociais e dos territórios.

A ideia de lugar de vivência aproxima-se também da ideia de pertencimento, é herdeira da história dos objetos e das pessoas, as quais dão significado e se confundem com a história do lugar e de seus habitantes. O lugar é, portanto, entendido a partir da relação nodal – que estabelece com outros lugares e com os objetos que marcam sua paisagem – e da relação de pertencimento – que estabelece com as pessoas que vivem e convivem nele.

Neste ponto, articularemos a ideia de lugar de vivência à de cidade, entendendo que a vida cotidiana transcorre nas redes organizadas e nos itinerários da cidade e, ainda, que as mudanças culturais produzidas pelas raízes do local ou pela globalização da sociedade, da informação e do consumo constituem um dos elementos mais significativos da organização da vida urbana.



Entendemos que, quando a ideia de lugar de vivência se associa à ideia de bairro, estamos dizendo que o bairro pertence à cidade, estamos fazendo referência à história desse lugar, aos seus moradores, à sua formação, com igrejas, escola de samba, futebol. Enfim, por meio dessa dinâmica, percebe-se que o lugar de vivência é onde se estabelecem relações sociais, que precisam ser compreendidas. Cada bairro, então, tem um perfil sociocultural, assim como a escola, e ambos são resultados de uma construção histórica e social; essa dimensão é passível de entendimento, se estiver mobilizada, a partir do estudo da cidade, como um projeto que integra várias áreas do conhecimento. Assim, ao se localizar, o aluno necessita, como afirma Carlos (1999: 175), dar a essa localização conteúdo, que a qualifica e singulariza. E esse conteúdo é determinado pelas relações sociais estabelecidas. Nesse sentido, o aluno passa a ter uma postura diferente em relação ao conteúdo

escolar: estabelece relações entre o conteúdo formal e seu cotidiano, reconstruindo o sentido de pertencimento ao lugar de vivência.

Relacionar a cidade ao lugar remete à identidade relacionada ao território. A consciência de pertencimento a uma cidade é um fator simbólico do espaço urbano, que pode ser construído pelos processos orgânicos das comunidades que habitam determinado lugar.

De fato, cada localização no espaço é singular. Mas, ainda que se saiba que esse contexto de urbanização é um processo complexo e diverso, trata-se de um fenômeno que obriga a considerar a interdependência de escalas, já que nele estão profundamente inter-relacionados o local, o regional e o global e, ainda, o próximo e o distante.



Nessa perspectiva teórica, Seabra (2003: 46) contribui para entendermos o papel do bairro na cidade, na medida em que:

Tornou-se possível pensar sobre a cidade e o urbano mobilizando o conceito teórico do bairro. Logo, a urbanização pôde ser compreendida e descrita a partir do bairro como um processo prático que se explicita teoricamente: no bairro se implantam estruturas da modernidade, nesta direção mobiliza-se positivamente a sociedade (o próximo e o distante), mas aprofundando sempre as separações, pois que se generaliza a economia de trocas, e é neste nível da prática social, identificado como o vivido, lugar das experiências existenciais, que se realiza, como abstração concreta, a reprodução da sociedade.

O conhecimento das potencialidades do lugar e das capacidades de ação das pessoas que ali vivem é condição fundamental para fazer do lugar aquilo que interesse a quem nele vive. Essas potencialidades são marcas decorrentes da estrutura física do lugar, do contexto em que se insere, das formas de organização das pessoas para realizar seu acesso aos bens e da forma como se constitui o tratamento da diferença e da justiça social. Cada cidade tem suas particularidades, mas existem problemas gerais que, ao se mostrarem nos lugares específicos, assumem sua singularidade.

Portanto, estudar a cidade como lugar de vivência exige conhecer as histórias dos lugares, as condições em que se inserem, tanto do ponto de vista do quadro natural quanto das condições sociais e políticas e das diferenciações culturais. Cada cidade apresenta marcas que lhe são características, mas cada uma delas também responde a questões globais, externas à sua região, e que precisam ser consideradas tanto na perspectiva global quanto local. Nesse sentido, a cidade, com todas as suas formas, educa e modela o comportamento das pessoas que a habitam, através dos códigos de comportamento nos espaços públicos e privados.

Ao se colocar a cidade como objeto de um projeto educativo, propõe-se outra maneira de estabelecer conexões entre ela e a escola, o que permite estabelecer outros vínculos entre ela e a educação. Esses vínculos são criados na medida em que cotidianamente se estabelecem percursos e vivências no bairro, os quais caracterizam aspectos particulares que contribuem para pensar o território, no caso, a cidade, sua localização em diferentes escalas geográficas.

Por meio da vida cotidiana será possível perceber a existência de diversas cidades em uma cidade, ampliando a dimensão limitada que às vezes se tem dela. Observam-se as áreas comerciais, o centro histórico, as áreas residenciais, a ocupação irregular, os condomínios luxuosos, os bairros-favela, os setores financeiros, os lugares da produção e do consumo. Esses lugares observáveis auxiliam o aluno a compreender o valor da cidade, a reconhecer as distâncias entre os lugares e, ainda, a ideia de exclusão geográfica, que justifica, por vezes, a falta de equipamentos de lazer e cultura.



Nessa perspectiva, é relevante tornar a cidade o lugar de vivência do aluno, assim como afirma Callai (2008: 31) que:

A reafirmação do lugar como dimensão espacial importante: o lugar é a vida cotidiana; o cotidiano é o lugar do desejo, do sentido, contrapondo com a necessidade, a ordem distante. O lugar passou a ser visto como referência necessária, como escala de análise dos conteúdos do ensino; o ensino da geografia passou a ter como objetivo relevante estudar o lugar para compreender o mundo.

Aprender com a cidade é facilitar e socializar o processo de aprendizagem, porque os alunos poderão articular os conceitos científicos em redes de significados, incorporando inclusive os de outras disciplinas escolares. A observação da cidade possibilita a elaboração de mapas mentais a partir da leitura de seus deslocamentos cotidianos. O mapa mental é uma elaboração adquirida pelo aluno quando são processadas as informações acerca da localização dos objetos e fenômenos percebidos nos itinerários realizados na cidade. Ao se incorporar a linguagem cartográfica para reconhecer os lugares, sua localização, por meio da elaboração de mapas e roteiros criados a partir da observação do cotidiano, estimula-se o aluno para a apropriação da linguagem simbólica e gráfica.

Nesse sentido, observamos que as três dimensões propostas por Trilla (1993: 194) contribuem para esse estudo. A primeira consiste em considerar a cidade como conteúdo de educação, com suas instituições, recursos, relações e experiências. Essa dimensão identifica-se com a frase: “aprender na cidade”. A segunda dimensão considera o meio urbano um agente educador, um emissor de informação e de cultura; trata-se do “aprender da cidade”. A terceira considera a cidade como conteúdo educativo; a expressão que a define é “aprender a cidade”. Essas dimensões, conceituadas e explicadas por Alderoqui e Villa (2001), podem suscitar algumas questões: em que medida os cidadãos têm tido o direito de viver na cidade, de circular por ela, de consumir, de frequentar diferentes lugares? Como estabelecer, por exemplo, à luz do currículo escolar, um projeto educativo que torne a cidade um estudo interdisciplinar com foco em questões ambientais urbanas para estimular os alunos em pesquisas e análises de fenômenos urbanos com o objetivo de tornar a aprendizagem mais relevante para a sua vida? Esse pode ser um propósito dessa discussão.

Compreender a cidade nessa dimensão pedagógica implica reconhecê-la como meio em que a escola está inserida. A cidade não terá o papel de substituir a escola na formação educativa do aluno – ela é o objeto de estudo que dinamizará a prática docente e tornará o conhecimento geográfico mais significativo. Estruturar um projeto educativo com essas características significa estabelecer um processo de ensino e de aprendizagem em que interajam professor, aluno e conteúdo escolar. Para que esse projeto tenha sentido, os conceitos científicos e cotidianos devem estar articulados por meio de atividades problematizadoras e que contribuam para o modo de pensar geográfico.



A ideia de estruturar um projeto educativo tendo a cidade como elemento-chave implica compreendê-la conceitualmente, uma compreensão que será construída pelos alunos por meio de suas representações, modo de vida e experiências cotidianas. Portanto, como afirmam Gómez-Granell e Villa (2001), um projeto educativo da cidade é um plano estratégico capaz de definir linhas estratégicas e atuações concretas para um futuro próximo, mas requer certas condições:

- Capacidade de inovação e reflexão partindo de um diagnóstico da realidade socioeducativa da cidade e do território, em que se definam os problemas e principais tendências da sociedade;
- Participação cidadã, um projeto que deve ser convertido para a comunidade local e para a sociedade em geral, contribuindo para mobilizar a capacidade social de reflexão;
- Consenso e ação, pois é imprescindível que haja um componente essencial de compromisso com a ação, que deve ser negociado com o grupo.

Realizar um projeto desse porte exige tempo para prepará-lo, estabelecer objetivos, organizar conceitos – tanto os geográficos e cartográficos como os de outras áreas – a serem apropriados e internalizados. Não se trata, portanto, de reduzir o projeto a atividades de visitação e observação, mas garantir que estas façam parte do currículo escolar, envolvendo um grande número de disciplinas, tendo como objeto de estudo a cidade a partir de diferentes olhares.

Trata-se de conceber um projeto bem articulado e que propicie uma reflexão sobre a realidade, sobre as diferenças socioculturais e econômicas, que analise diferentes cidades, que seja um projeto coletivo da escola. Outro elemento indissociável em um projeto dessa natureza é a conquista da compreensão, por todos os seus atores, da cidade como expressão de um modo de vida e desse modo de vida como expressão de um modo de produção.

Ao organizar o projeto educativo em espaços não-formais de aprendizagem, o professor deve, ainda, ter consciência de que executa uma ação mediada pelas relações teóricas, ou seja, por conhecimentos científicos e pressupostos teórico-metodológicos. Esses pressupostos contribuem para estabelecer a integração entre o conhecimento científico e as experiências de vida, por vezes antagônicas, de forma a capacitá-lo para fazer da cidade o objeto de estudo. Em outras palavras, trata-se de fundir, de forma integradora, a “cidade do professor” com “a(s) cidade(s)” de seus alunos.

Na elaboração de um projeto educativo sobre a cidade, segundo Alderoqui e Villa (2001), vários enfoques devem ser considerados, por exemplo:

- Histórico e patrimonial, considerando a dimensão cultural, historicamente acumulada, e compreendendo as mudanças e as permanências dos conjuntos das construções urbanas, tendo o tempo social como um conceito que dialoga com o espaço social;
- Ambiental, compreendendo a cidade a partir das mudanças no meio natural e nas relações entre a sociedade e a natureza;
- Morfológico e social, entendendo que o espaço urbano é dinâmico e complexo, pois é o lugar onde ocorrem os fluxos populacionais e comerciais, a produção industrial e a concentração de conflitos de interesses socioculturais e econômicos;
- Cidadão, compreendendo a gestão da cidade e suas políticas públicas.

Esses enfoques podem ser ampliados em função dos objetivos do projeto educativo ou geográfico. Do ponto de vista da didática, pode-se estruturar uma sequência didática que utilize leitura de imagens, fotografias, obras de arte; elaboração de documentário; leitura de documentos, como mapas, fotos e textos.

Desse modo, altera-se a concepção de organização de uma aula ou projeto, tendo, como horizonte, desenvolver o conhecimento escolar de forma mais articulada e significativa e, como referência, a dimensão científica dos conceitos presentes nesse estudo. A expectativa é a de que o aluno traga suas hipóteses, experiências e leitura dos lugares vividos para comparar e trocar impressões com colegas de classe e professores. Isso contribui para que ele construa uma postura nova em relação à construção do conhecimento. Percebendo a relevância do que estuda e percebendo que está aprendendo, o aluno mantém-se motivado para o aprendizado.



## TÓPICO 3 Os Projetos Educativos e o Diálogo com o Entorno Social da Escola

Uma proposta educativa sobre a cidade requer que consideremos diversos temas, a serem convertidos em conteúdos escolares, como, por exemplo, poluição nos centros urbanos, saneamento básico, circulação das pessoas, empregabilidade, saúde pública, educação, meio ambiente, enfim, temas que podem ser tratados por várias disciplinas do currículo escolar e que ajudariam os alunos a compreender a realidade. As finalidades e intenções de um projeto voltado ao estudo da cidade implicam considerar as referências disciplinares, a faixa etária dos alunos envolvidos e suas ideias em relação às práticas sociais e ao mundo em geral.



Nesse contexto, a equipe escolar organiza os objetivos para que os alunos se conheçam ou, mesmo, identifiquem lugares do bairro que possuem sentido e dêem, ao mesmo tempo, a compreensão do conceito de território e das suas estruturas políticas, econômicas, culturais e ecológicas. Desse modo, os alunos terão condição de questionar o funcionamento da cidade e reconhecer novos lugares. A proposta é articular as áreas disciplinares, os conteúdos e as atividades supondo que um ensino da cidade promova um estudo do bairro ou de outros lugares. A redução do ensino e da didática engendra processos que acabam por se converter em obstáculos para a compreensão da complexidade do estudo da cidade e do cotidiano.

O trabalho de campo, por exemplo, pode ser adotado como metodologia de ensino e pode ser o momento em que o aluno visualiza tudo o que foi visto na sala de aula e em que a teoria se torna realidade. O próprio trabalho de campo pode ser parte de uma pesquisa coletiva, utilizando, como instrumentos de investigação, questionários e/ou entrevistas com moradores do entorno da escola, o que poderia provocar trocas de informações entre os alunos que moram no bairro ou em bairros diferentes, caso a escola seja central e considerada de “passagem” dos alunos. O conhecimento sistematizado a partir de pesquisas, por exemplo, sobre gravidez na adolescência, endemias ou epidemias como dengue, leptospirose após enchente, poderiam ajudar a comunidade com os esclarecimentos advindos dos conteúdos tratados nas aulas de ciências ou de biologia ou, mesmo, no projeto sobre a cidade, sendo as informações transmitidas por meio de uma rádio comunitária, depois tornando a escola uma referência para a comunidade local e envolvendo os alunos num trabalho de cidadania.

Ao aprofundar as decodificações sobre a cidade, busca-se entendê-la como uma nova organização do território, como articulação de espaços descontínuos e fragmentados e como parte da experiência de vida do aluno. Daí não se retomarem as temáticas escolares em relação ao que está próximo ou distante, como o entorno ou as delimitações tradicionais da cidade em tipos de bairros, por exemplo. Ainda que tais conteúdos sejam de mais fácil entendimento, pela simplificação do objeto que se busca conhecer, sua relevância é diminuta – por vezes deletéria – em um projeto educativo que busca possibilitar a compreensão

efetiva e a apropriação de conhecimento transformador sobre a cidade, como método por excelência, para uma real compreensão geográfica de lugares e espaços.

Estudar a cidade não significa descrever a paisagem e seus problemas, localizar onde há mais ou menos concentração vertical, as dificuldades e a abrangência da circulação ou identificar as diferenças econômicas entre os bairros. Os alunos precisam compreender que a cidade tem várias dimensões, que nela há vários arranjos espaciais diversos, gestados não só em função do meio físico, mas do planejamento urbano e sua sobredeterminação econômica. Há que articular fenômenos como das áreas urbanas – mesmo as subterrâneas (estacionamentos, fiação de luz e telefonia, metrô) – com os fenômenos produtivos e/ou culturais que têm lugar no urbano. Há que utilizar a leitura e a elaboração dos mapas e, ainda, as correlações entre os mapas que contribuem para compreender os lugares.

Nesse sentido, a cidade deve ser entendida pela dinâmica do território, a forma como se dá sua organização espacial, o que significa uma percepção mais dinâmica, marcada pela interação de redes de comunicação e de materialização de fluxos urbanos. Além de descrever dados, urge entendê-los. Ribeiro (2004: 22) trata da segmentação social e suas consequências impressionantes:

A população de oito regiões metropolitanas salta nos últimos dez anos de 37 milhões para 42 milhões de habitantes, e suas periferias conhecem uma taxa de crescimento de 30%, enquanto as áreas mais centrais das metrópoles não crescem mais de 5%. Temos um período cada vez mais polarizado. Depois de 1996, a renda per capita nas cidades médias brasileiras aumentou 3% e nas periferias das grandes cidades diminuiu 3%. Há dez anos, a violência nas periferias era outra. Eram cometidos cerca de 30 homicídios por 100 mil habitantes.

As metrópoles brasileiras concentram hoje, portanto, a questão social nacional e expressam o aprofundamento do divórcio entre a sociedade, a economia e o Estado.

As questões trazidas pelo referido autor vão muito além da simples descrição de dados. Trata-se de uma análise dos problemas sociais urbanos e do papel do Estado. Um bom conteúdo de geografia exige, ao se estudar a cidade, a observação das áreas comerciais, do centro histórico, das áreas residenciais, da ocupação irregular, da exclusão geográfica e da correlação entre tudo isso, permitindo ao aluno a compreensão do valor da cidade, de seus conflitos e de suas contradições espaciais.

A partir do estudo proposto, o aluno entende o significado do lugar de vivência, do pertencimento, reflete sobre padrões de segregação na gestão dos problemas urbanos – sejam eles de qualquer natureza –, associa fenômenos ambientais à gestão de recursos naturais (água, esgoto, saneamento, emissão de poluentes etc.), de preferência comparando sua realidade com outras, ou seja, analisa o lugar em diferentes escalas geográficas.

Assim, o estudo da cidade na perspectiva que estamos propondo contribui na formação do conceito de identidade; leva a buscar a ocupação dos lugares no passado e no presente, em sua relação histórica e com as dinâmicas da natureza, em uma visão menos fragmentada; ajuda a entender a diversidade da organização dos lugares.



Agora que terminamos a leitura do Tema 2, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.



# Gestão das Relações da Escola com seu entorno institucional e social

## 3 O projeto de intervenção: elementos concretos para interagir com a comunidade local



### Início de conversa

A escola é também um ponto no conjunto das relações nodais do bairro e da cidade. O projeto de intervenção na escola, quaisquer que sejam seus objetivos, envolve a rede de relações que constituem a cidade. Desse modo, todas as considerações apresentadas sobre a cidade como o local de vivência valem também para os elos da rede que a constitui. O bairro é um desses elos, mas a escola também o é.

Nesse sentido, trataremos aqui da escola como objeto de estudo, no qual os projetos devem ser desenvolvidos e levar em consideração as ações dos professores, dos gestores e dos alunos. Consideramos esse estudo significativo, na medida em que o conhecimento produzido é também ação sobre o ambiente. É pertinente pensar a produção do conhecimento sobre a escola a partir dos três âmbitos dos sistemas educativos: o âmbito formal, o informal e o não-formal; ou seja, o conjunto de fundamentos teóricos que nos auxiliam a formalizar os conhecimentos sobre a escola e para a escola. Esses conhecimentos contribuem para a fundamentação da ação didático-pedagógica e da autoridade docente, legitimando a escola. Entendemos, portanto, que as situações concretas que não são a reprodução dos fundamentos teóricos, mas, evidenciam sua pertinência, apontam para a complexidade da prática, não redutível a um ou dois conceitos teóricos. No âmbito informal, é a experiência coletiva e local das pessoas envolvidas que dá significado e sentido ao que se materializa nos projetos.

Exploraremos, neste tema, dois aspectos da complexidade do universo escolar: a) a comunidade local, que se materializa nas redes de relações e sentidos produzidos por pais e alunos e b) a aprendizagem significativa, a razão de ser da escola na sociedade democrática considerando-se a diversidade dos alunos.

Assim, para esclarecermos as abordagens propostas, dividimos este tema em três tópicos:

Tópico 1: O perfil sociocultural dos alunos e dos pais

Tópico 2: Estudo de caso: exemplo de coleta de dados socioculturais

Tópico 3: Projetos educativos e Aprendizagem significativa

## TÓPICO 1 O perfil sociocultural dos alunos e dos pais

O propósito de apresentar dados sobre o perfil sociocultural de uma comunidade escolar investigada, como exemplo, relaciona-se aos questionamentos que estão sendo feitos por meio dos vários projetos que vocês estão realizando.

É outro olhar sobre aquilo que usualmente ouvimos dos professores, nos cursos de formação ou em pesquisas que realizamos. Suas falas sobre seus educandos, geralmente, carregadas de senso comum, preconceitos, muitas vezes, desqualificam os pais. A partir desses comentários, perguntamos o que esses professores sabem sobre o contexto sociocultural das famílias de seu alunos. Para isso, é preciso compreender as redes de relações que há na escola, como é possível lidar com os conflitos e como reconhecer e compreender as desigualdades econômicas e culturais que ali convivem.

O senso comum e os preconceitos na avaliação dos sujeitos envolvidos no cotidiano da escola não partem apenas dos professores e funcionários, mas também dos próprios alunos. No cotidiano escolar, observamos a resistência de determinados grupos de alunos a conviver com outros grupos, o modo como tais grupos lidam com os espaços da escola e as diferenças culturais ali existentes. Não é à toa que temos um grande número de situações de conflito entre os próprios alunos.

Vamos relatar um diagnóstico que nos esmeramos em realizar; tivemos condições de obter alguns elementos e informações para amenizar discursos estereotipados e preconceituosos sobre os alunos, revelados em frases como, por exemplo, “*eles não têm condição de aprender*”, “*são assim mesmo*”, “*a mãe dele é barraqueira, não presta*”, “*o pai está desempregado*”, “*o aluno é criado pelos avós*”, “*apanha do pai, que é alcoólatra*” e, assim, sucessivas frases que estabelecem relações conflituosas e olhares preconceituosos. Se a percepção da escola sobre a comunidade escolar é essa, é difícil imaginar alguma motivação dos alunos para estudar, assistir às aulas e conviver com os colegas.

A intenção de analisar a comunidade escolar – alunos e pais – do ponto de vista cultural familiar visa à definição de alguns parâmetros para compreender as características da escola investigada, e desse modo instituir a crítica aos pré-julgamentos.

Ao partir do levantamento de informações, podemos estabelecer critérios mais objetivos para identificar o grupo de alunos e de pais que pertencem à comunidade escolar. Ressaltamos que esses critérios não são isentos de interpretações e percepções sobre uma comunidade, ou seja, são parâmetros subjetivos, que ainda assim ajudam a entender quem são os alunos de uma dada escola, mesmo assumindo a subjetividade da coleta de dados realizada.

O conhecimento ou reconhecimento da comunidade está atrelado à possibilidade de identificar as práticas sociais que a configuram e lhe dão concretude. Analogamente, as representações mentais e percepções que temos sobre os lugares estão também atreladas à sua dimensão concreta, que pode ser expressa a partir da economia. Assim, podemos identificar quais são as práticas sociais que constituem uma dada



SCHILLING, Flávia - A Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola. São Paulo. Ed. Moderna. 2004



comunidade a partir de indicadores socioeconômicos do bairro e do perfil sociocultural dessa comunidade ou de uma parcela dela.

Para determinar o perfil sociocultural dos pais e dos alunos, propomos como referência a discussão proposta por Bourdieu (2007), indicando a relação estreita que une as práticas culturais ao capital escolar e, secundariamente, à origem social em função da profissão dos pais.

Para tanto, é preciso criar instrumentos que permitam a realização de diagnóstico. Esses instrumentos não são o espelho da realidade, mas indicam as tendências do universo sociocultural da parcela da comunidade que desejamos conhecer melhor.

Cabe ainda esclarecer que o objetivo de traçar o perfil socioeconômico da comunidade escolar se articula ao reconhecimento da necessidade de buscar formas alternativas de realização do processo de ensino e de ampliação dos espaços educativos, para contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos da escola pública.



Tendo em vista as questões, decidimos investigar: *o grau de escolaridade dos pais, o que gostam de fazer nos finais de semana, qual o tipo de programa a que assistem na televisão, quais autores literários conhecem, que tipo de leitura eles realizam e com que frequência, se eles trabalham e qual a sua atividade econômica, como eles ajudam o filho a estudar e se gostariam que os filhos fossem para uma universidade.* Com isso, a partir da análise dos dados coletados, concluímos que muitas vezes temos uma visão estereotipada da família e até mesmo preconceituosa.

Para atuar de maneira mais democrática na escola, podemos elaborar um questionário para conhecer melhor a comunidade escolar; o resultado desse estudo pode ser, e é, muito interessante, pois nos deparamos com algumas “verdades” cristalizadas por nós a respeito da comunidade onde atuamos, e constatamos que as nossas “verdades” não condizem de fato com a realidade. A elaboração do questionário pode levar em conta as características do bairro, se as pessoas que vivem ali são imigrantes ou migrantes, de qual país ou de qual região do país eles vieram, por exemplo.



Vejam como esse tipo de pesquisa na escola pode ser interessante. Em uma escola no Município da Região Metropolitana de São Paulo, um grupo de crianças das séries iniciais discriminava outro grupo de crianças por estas serem imigrantes latino-americanas, e não deixavam as crianças comerem merenda e nem brincarem. Esse é um problema muito sério e, por isso, ao se fazer um projeto de intervenção sobre bullying, é conveniente estruturar um questionário aberto (quando as perguntas podem ser respondidas analítica ou subjetivamente) ou fechado, mais diretas por meio de alternativas, para que os respondentes possam escolher mais de uma opção: assim, eles tenderiam a ser mais sinceros em suas respostas,

como o questionário realizado pelo grupo XX A, apresentado no Tema 1.

É preciso ainda prever o tempo de aplicação dos questionários, que certamente se dará em algum momento da aula. Os aplicadores devem estar envolvidos não apenas com o questionário, como também na própria razão de ser dessa investigação. Sendo assim, sua formulação, bem como sua aplicação e, posteriormente, sua tabulação, exige um projeto de estudo da realidade escolar, ou seja, um projeto que tenha objetivo claro, que se justifique para os envolvidos, e que exija um planejamento para realizar e trazer respostas às indagações que o provocaram.



## TÓPICO 2 Estudo de caso: exemplo de coleta de dados socioculturais

Uma pesquisa realizada em 2008, com o objetivo de investigar o capital cultural dos pais e dos estudantes de uma determinada comunidade escolar, ajudou-nos a refletir sobre a maneira como poderíamos organizar o processo de ensino e aprendizagem e, mais ainda, a identificar como os pais poderiam ser parceiros, ou não, dos seus filhos nos estudos.

Entendendo o papel da família e a contribuição que ela tem no sentido de agregar cultura, podemos estabelecer algumas conexões entre os saberes informais promovidos pela família ao longo do processo de formação e educação do aluno. Essas conexões auxiliam-nos a pensar sobre como agir para mobilizar a aprendizagem escolar, ou seja, como a escola, por meio de ações educativas, pode contribuir para a formação do aluno diante da realidade familiar e cultural dele. Esses dados oferecem pistas para repensar o papel do professor, das atividades didáticas, para pensar um modo de tornar a aprendizagem um processo mais significativo para os alunos.

Os dados sobre os pais dos alunos nos mostraram a influência que eles exercem na formação de seus filhos, podendo cruzar informações sobre o vínculo que os alunos estabelecem em casa com o processo escolar. A pesquisa nos mostrou que os pais são jovens entre 30 e 49 anos e 10% acima de 50 anos, isso significa que a maioria teve seus filhos entorno de 20 anos ou na adolescência. Já é um dado para pensarmos na forma como os criam.

Em relação aos dados profissionais dos pais pudemos inferir uma tendência que corrobora as informações do Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ao analisarmos os dados do bairro estudado apresentados pelo IBGE, verificamos que a maioria dos chefes de famílias tem um rendimento médio entre R\$ 700 e R\$ 800. A amostragem revela que as atividades econômicas realizadas pelos pais são de baixa remuneração, como o trabalho de diarista, com reciclagem e no comércio. Há uma tendência dos pais trabalharem meio período, apenas 33% trabalhando em período integral.





Gráfico 1: Profissão dos pais dos alunos da escola pesquisada, 2009, elaborada por Sonia Castellar, 2009 / Fonte: CEPA



Gráfico 2: Turno trabalhado pelos pais dos alunos da escola pesquisada, 2009, elaborada por Sonia Castellar, 2009 / Fonte: CEPA

Perguntamos também aos pais se eles participam de alguma entidade de classe ou mesmo cultural e religiosa, ao que 93% responderam não ter esse tipo de vínculo.

Os dados sobre a situação profissional dos pais também mostram que mais de 60% deles trabalham há vários anos no mesmo emprego, e 27% disseram estar desempregados há entre três meses e dois anos. Dos 73% de pais empregados, a maioria está há mais de cinco anos no emprego.

### TEMPO DE SERVIÇO DOS PAIS DOS ALUNOS

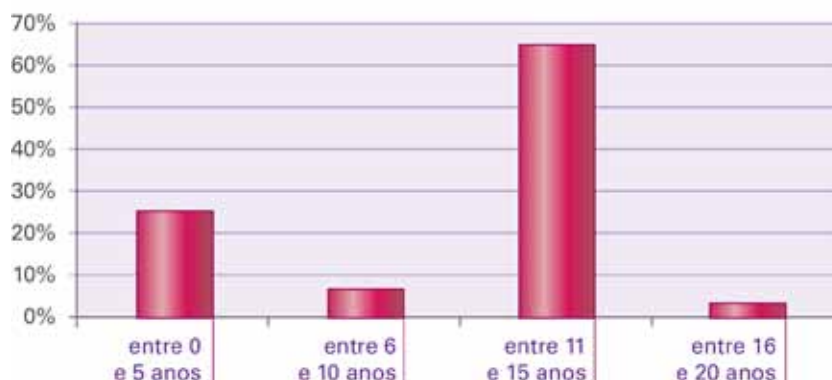


Gráfico 3: Tempo de serviço dos pais dos alunos da escola pesquisada no atual emprego, 2009 Elaborado por Sonia Castellar, 2009 / Fonte: CEPA

### ATIVIDADES REALIZADAS EM CASA PELOS PAIS DOS ALUNOS

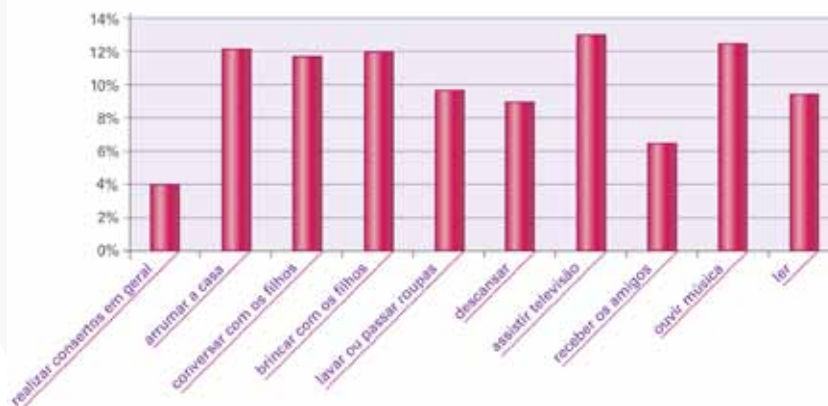


Gráfico 4: Atividades realizadas em casa pelos pais dos alunos da escola pesquisada, 2009 Elaborado por Sonia Castellar, 2009 / Fonte: CEPA

Os dados obtidos revelam que as atividades domésticas e as atividades com os filhos são as que mais ocorrem. Em seguida, vêm as atividades como assistir à televisão, ouvir música e descansar. O cruzamento desses dados com aqueles sobre os lugares de passeio das famílias reforça a importância das atividades mais caseiras, como visitar parentes ou ir à igreja, ficando em um segundo bloco as atividades como ir ao shopping e ao parque de diversões. Essas atividades também são as de maior importância nos dados obtidos dos alunos.



Gráfico 5: Lugares onde os pais dos alunos da escola pesquisada passeiam com a família, 2009 - Elaborado por Sonia Castellar, 2009 / Fonte: CEPA

Também perguntamos aos pais sobre as músicas e artistas musicais conhecidos, e os dados revelam uma influência dos pais sobre os filhos. Podemos dizer que existe uma disposição dos filhos em escolher praticamente o mesmo repertório dos pais. Os pais conhecem mais compositores clássicos que os filhos, mas não transferem esse conhecimento a eles.

É interessante perceber que algumas escolhas dos pais são semelhantes às dos filhos, e podem ser expressas como um estilo de vida, ou seja, uma tendência da estética, da diversidade cultural e que pode representar, como afirma Bourdieu (2007: 97), um *“habitus de classe, como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe”*.



Gráfico 6: Tipo de música de que os pais dos alunos da escola pesquisada gostam, 2009 - Elaborado por Sonia Castellar, 2009 / Fonte: CEPA

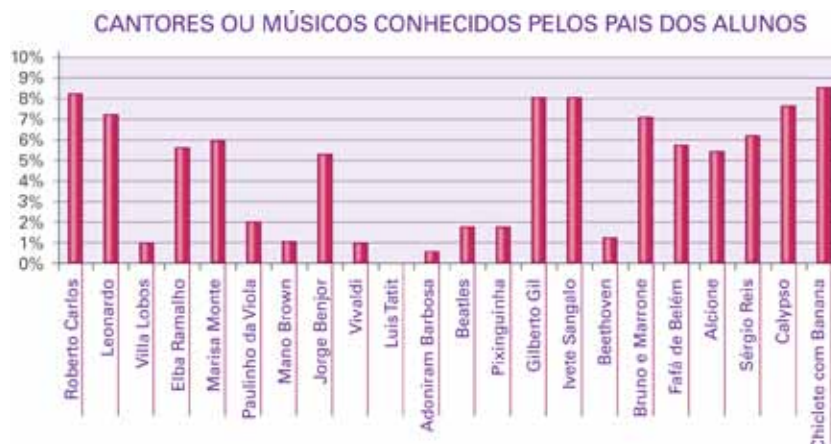


Gráfico 7: Cantores ou músicos conhecidos pelos pais dos alunos da escola pesquisada, 2009 - Elaborado por Sonia Castellar, 2009 / Fonte: CEPA

Os pais afirmaram que leem com frequência, e os gêneros que mais se destacam são jornais, revistas e romance.



Gráfico 8: Gêneros lidos pelos pais dos alunos da escola pesquisada, 2009 - Elaborado por Sonia Castellar, 2009 / Fonte: CEPA



Gráfico 9: Hábito de leitura dos pais dos alunos da escola pesquisada, 2009 - Elaborado por Sonia Castellar, 2009 / Fonte: CEPA

Os dados mostram que são poucos os pais que têm o hábito da leitura diária, e a maioria revelou que lê pouco. Essa tendência pode influenciar os filhos, que acabam sendo pouco estimulados a ler.

No que diz respeito à aquisição de livros, os dados mostram que os pais não têm o hábito de comprar livros – apenas 35% o fazem –, enquanto a maioria deles – aproximadamente 65% – afirma que os livros e revistas são emprestados (na verdade revistas e/ou jornais, em função do tipo de leitura que afirmam fazer).

A tendência verificada em relação aos escritores conhecidos pelos pais dos alunos pode ter alguma relação com as propagandas de livros ou minisséries divulgadas na mídia, já que os pais têm baixa escolaridade.



Gráfico 10: Escritores conhecidos pelos pais dos alunos da escola pesquisada, 2009 - Elaborado por Sonia Castellar, 2009 / Fonte: CEPA

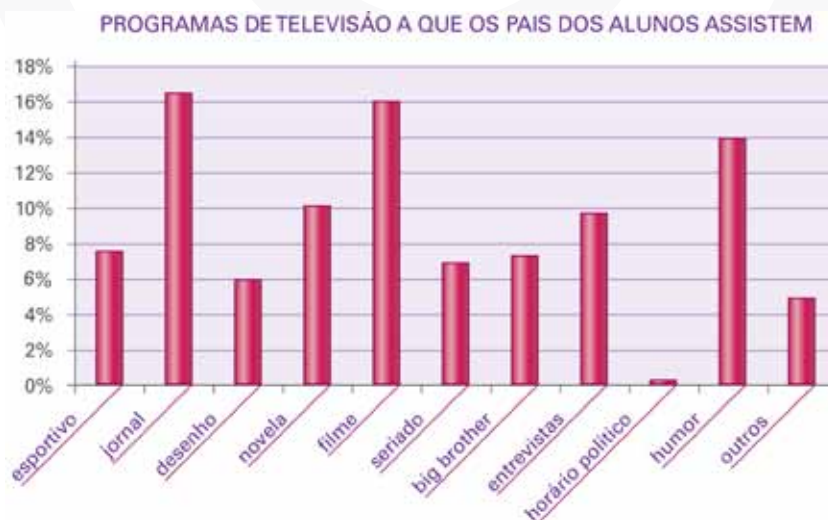


Gráfico 11: Programas de televisão a que os pais dos alunos da escola pesquisada assistem, 2009 / Fonte: CEPA



Quando perguntamos aos pais se eles gostariam que seus filhos fossem para faculdade, todos responderam que sim, preferencialmente em universidade pública. Há uma grande expectativa de que os filhos continuem estudando, e as carreiras preferidas pelos pais seriam Medicina, Administração e Direito.



Gráfico 12: Instituições de Ensino Superior que os pais dos alunos da escola pesquisada gostariam que seus filhos frequentassem, 2009 Elaborado por Sonia Castellar, 2009 / Fonte: CEPA



Gráfico 13: Profissão que os pais dos alunos da escola pesquisada gostariam que seus filhos seguissem, 2009 Elaborado por Sonia Castellar, 2009 / Fonte: CEPA

As respostas dadas à questão sobre o acompanhamento escolar dos filhos por seus pais revelaram que os pais estão preocupados com a vida escolar de seus filhos, pois afirmam comparecer às reuniões, tirar coisas de que os filhos gostam quando estes tiram notas baixas, e acompanhar as atividades escolares. Os pais sentem-se presentes na escola, apesar de as falas da coordenadora e dos professores da escola negarem sua participação na vida escolar.

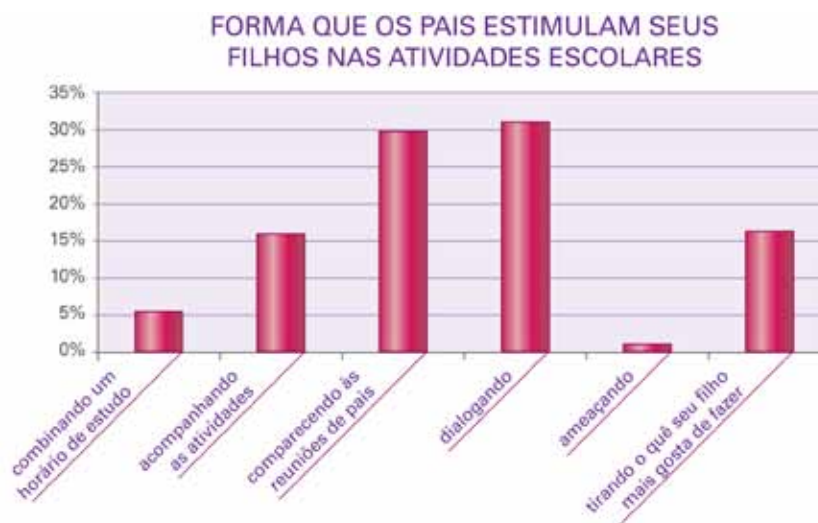


Gráfico 14: Formas utilizadas pelos pais dos alunos da escola pesquisada para estimular seus filhos nas atividades escolares, 2009 – Elaborado por Sonia Castellar, 2009 / Fonte: CEPA

Os dados socioculturais obtidos sobre os pais reforçam, em primeiro lugar, o quadro geral que caracteriza o bairro, corroborando as informações sobre baixa renda familiar, baixa escolaridade e pouco acesso a bens culturais. Em segundo lugar, explicita a semelhança entre as tendências de pais e filhos quanto à leitura de livros, às preferências de programação televisiva e de tipo de música ouvida, que podem caracterizar o estilo de vida.



O nível de escolaridade dos pais pode auxiliar na análise do perfil dos alunos, já que sua baixa escolaridade pode ajudar a compreender a dificuldade que encontram em se envolver com o processo escolar de seus filhos, interferindo pouco na formação cultural e educacional destes.

Em relação ao âmbito do trabalho, chamou a atenção o número de pais desempregados e o tempo em que ficaram desempregados. Essa é uma realidade muito complexa, mas podemos inferir – com cuidado – que um chefe de família sem emprego pode ser um problema na dinâmica da casa, principalmente econômica. Observamos ainda que o tipo de trabalho que os pais exercem pode estar associado ao seu nível de escolaridade.



O quadro construído a partir dessa amostragem colabora para que não tenhamos uma visão preconceituosa da realidade dos alunos, mas possamos reconhecê-la e criar movimentos geradores de situações que possibilitem uma dinâmica menos conflituosa na escola.

## A intervenção decorrente das investigações

Projetos ou ações integradas em qualquer espaço que não seja a sala de aula (um espaço formal) fundamentam-se em concepções do campo pedagógico, e as atividades têm uma extensão educativa, com objetivos, formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes, que buscam viabilizar o processo de ensino e de aprendizagem.

Em decorrência do levantamento sociocultural de pais e alunos, a estratégia de intervenção elaborada para reduzir a indicação de falta de capital cultural foi o investimento no espaço não-formal com o objetivo de ampliar o repertório cultural de todos.

A proposta de uma educação em espaço não-formal pode ser um importante caminho para mudar a concepção de que se aprende apenas em sala de aula, principalmente se as visitas forem preparadas com antecedência, tornando-se projetos educativos, com objetos que agreguem os conteúdos e ampliem o repertório cultural da sociedade. Os museus são valiosos não apenas pelo seu acervo, mas por representarem sociedades, identidades de grupos sociais, diversidade histórica, geográfica, astronômica, geológica e biológica. Ao se organizarem atividades de aprendizagem nesses espaços, como projeto institucional, destacamos que não apenas os alunos ganham, mas também os professores, pois agregam elementos culturais, ampliam repertórios em vários campos do conhecimento e são estimulados a um olhar mais interdisciplinar para o conhecimento.

Assim, podemos analisar a articulação entre os conteúdos aprendidos teoricamente na escola e a aplicação prática em uma situação do cotidiano. Entendemos que os diferentes espaços de aprendizagem propiciam uma melhor integração entre os conceitos e criam condições para a melhoria da qualidade na educação.

O acompanhamento desse projeto de intervenção permitiu-nos perceber que, quando há, nas situações escolares, uma perspectiva inovadora e de resultados concretos, os professores se sentem valorizados, e a sua participação, assim como a dos alunos em aula, torna-se mais efetiva. Isso altera a postura do professor, levando-o a modificar sua prática docente, sua relação com os alunos, suas relações com os outros professores e com a dinâmica da escola. Essa mudança de postura do professor, por sua vez, faz com que o aluno valorize o conhecimento escolar e se envolva mais nas atividades das aulas, trazendo como resultado uma aprendizagem mais integrada e significativa.



Nesse sentido, as atividades de aprendizagem, ou seja, as ações docentes em sala de aula, somadas a uma articulação com os conhecimentos formal e informal, podem contribuir para que o aluno tenha consciência de seu processo de aprendizagem, tornando-se também responsável por ele.

As alterações também possibilitaram uma visão ampla sobre currículo e conhecimento escolar, levando os professores a pensar sobre a organização didática da escola. Por fim, foi-nos dada a possibilidade de analisar as possíveis mudanças na organização curricular que possam interferir nos saberes docentes e no saber fazer e pensar de professores e alunos.

Viabilizamos, assim, de modo mais efetivo, algumas concepções sobre currículo escolar, projetos educativos integradores das áreas do conhecimento na escola, por meio de atividades planejadas em conjunto pela equipe docente da unidade escolar quando saímos para atuar em diferentes espaços de aprendizagem.

Se o levantamento dos dados socioculturais, considerando o contexto socioeconômico, nos levou a formular um projeto de ação de cunho pedagógico, por outro lado, ele possibilita que toda a comunidade envolvida na investigação identifique a existência de uma multiplicidade de relações e esferas de ação – e dê sentido a ela –, podendo então reconhecer os protagonistas da comunidade escolar considerando suas experiências particulares. Na medida em que os professores e gestores compartilham esse objeto de investigação, eles criam condições para analisar de forma crítica e ultrapassar vários dos problemas enunciados através do discurso da queixa. Na forma de queixa, os problemas não têm solução, uma vez que os queixosos não se veem como parte do problema. A decisão de realizar uma investigação mobiliza a reflexão crítica sobre as experiências vividas, condição necessária para a formulação de hipóteses que subsidiam a construção de instrumentos de checagem, levando ao reconhecimento ou ao abandono da pertinência das hipóteses levantadas. Esse movimento é o de ultrapassagem da queixa, do distanciamento, que pode levar à auto-observação de cada um e à reflexão coletiva que permite questionar o senso comum.

As possibilidades de leitura dos problemas multiplicam-se e permitem estabelecer parâmetros, para além dos preconceitos arraigados, para a análise da escola, de cada escola. Esse é um processo de compreensão do lugar, do espaço lugar, no qual está inserida a escola onde os alunos vivem.



O espaço lugar, segundo Garrido Pereira (2009: 109), como experiência particular e coletiva, permite revelar a essência do ser humano e entender as possibilidades infinitas que ele tem de se relacionar afetivamente para além de si mesmo, incluindo novos mundos que se fazem no plano da imaginação.



O processo de investigação da instituição escolar ocorre quando são vencidas as barreiras do trabalho em grupo e da comunicação entre os envolvidos na construção da escola. Ele institui o debate como forma de ação profissional e a colaboração com estratégia e tática de criação e implementação de projetos que são pessoais, e necessariamente coletivos. Nessa medida, o isolamento e a desolação que caracterizam o mal-estar docente estão associados à sensação de desvalorização dos professores e dos profissionais da educação, sendo substituídos por outro sentimento, o de empoderamento advindo da força do grupo e do diálogo com a comunidade de pais e alunos. O significado e a legitimação das práticas e dos projetos são dados pela reflexão e pela produção coletiva e não pela repetição automática de uma tradição ou de cânones didáticos.

Nesse sentido, podemos dizer que esse caminho leva a uma aprendizagem significativa para toda a comunidade escolar. Trataremos, no tópico 3, do conceito aprendizagem significativa relacionando-o aos projetos educativos.

## TÓPICO 3 Projetos educativos e Aprendizagem significativa

Uma prática pedagógica mais inovadora permite ao aluno observar, descrever, comparar e analisar os fenômenos, desenvolvendo habilidades intelectuais mais complexas, como fazer correlações dos conceitos científicos implícitos no cotidiano. Para isso, faz-se necessário que ele aprenda a ler a realidade e a compreender o lugar de vivência, adquirindo saberes que lhe permitirão compreender outros lugares e atuar, isto é, aprender a viver.

A aprendizagem será significativa quando a referência do conteúdo estiver presente no cotidiano da sala de aula, quando se considerar o conhecimento que o aluno traz consigo a partir de sua vivência. Essas referências contribuirão para a formação de conceitos científicos a serem explorados a partir de estratégias didáticas diversificadas.

Uma proposta de percurso curricular, discutida e elaborada com o grupo de professores, pode estabelecer estratégias para o desenvolvimento de um ensino capaz de ampliar o repertório cultural e científico do aluno, a partir de um projeto educativo e metodologias inovadoras, que incluam a exploração e/ou a produção de espaços de produção de cultura. Nesses espaços, os alunos são estimulados a articular os conceitos científicos com o que já sabem, organizando-os em redes de significados, a partir da vivência em diferentes lugares. Ao incorporar elementos da cultura urbana no cotidiano da escola, ao organizar projetos que mudam a visão tradicional de currículo, buscando integrar áreas e disciplinas escolares, podemos afirmar, à luz dos resultados de pesquisa, que os alunos serão estimulados a aprender, pois a escola fará sentido na vida deles.

Quando se desenvolvem projetos educativos com temas que partem do interesse dos estudantes, ampliam-se as possibilidades de envolver conteúdos em um processo cognitivo menos agressivo, e o educando passa por um processo natural de reorganização de seus esquemas e estruturação de conceitos. O conhecimento cotidiano é importante na compreensão e ação das pessoas em contextos de atividades específicas, não fazendo sentido anulá-lo no contexto de aprendizagem.

Pensar pedagogicamente os saberes, em uma perspectiva metodológica e significativa para os alunos, implica desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos didáticos e estabeleçam os objetivos com clareza.

Desse modo, faz-se a prática educativa da construção de conceitos, atitudes e procedimentos, no grupo familiar ou na escola considerando o conhecimento prévio do estudante. Ao assumir seu papel de mediador no processo de ensino e de aprendizagem e trabalhar com os conflitos cognitivos emanados da relação entre o conhecimento prévio dos estudantes com as novas informações trazidas pelo professor, permite-se a reorganização das ideias prévias dos estudantes na direção da construção do conhecimento científico.







O debate sobre a construção do conhecimento escolar é intenso, mas ainda merece atenção dos professores. Para Arnay (1997: 40)

A relevância nas atuais perspectivas sobre a construção do conhecimento questiona se os processos de ensino devem propiciar um modelo de construção dependente de princípios e mecanismos cognitivos de caráter geral, independentemente dos conteúdos e dos contextos sobre os quais opera ou se, pelo contrário, devem-se potencializar as estratégias e procedimentos para que eles sejam contemplados de maneira específica, isto é, em estreita relação com o tipo de tarefas e demandas apresentadas em contextos determinados.

Entendemos que esse debate já está bastante avançado em algumas áreas do conhecimento escolar, porém, ainda falta o entendimento do papel do conhecimento científico na escola por parte de muitos professores. Se fizermos referência, por exemplo, ao ensino de geografia, podemos afirmar que o conhecimento escolar desconhece o científico e não incorpora a realidade cotidiana.

Para o desenvolvimento da concepção de ensino tratada aqui, emerge como elemento central a formação inicial, base para as discussões teórico-metodológicas sólidas, permitindo ao professor incorporá-las e, a partir delas, construir os elementos necessários para começar sua profissão com a eficácia desejada. Dessa forma, pensar a prática, a ação didática como momento da reflexão teórica permite que a aula seja criativa e transformadora.

Para Libâneo (2008: 35), a ação pedagógica dá uma direção, um rumo às práticas educativas, conforme os interesses, determinando finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo. Essas concepções, portanto, tirariam os alunos da inércia. Pensar pedagogicamente os saberes escolares, em uma perspectiva metodológica e significativa para os alunos, implica desenvolver ações que quebrem essa inércia, desencadeando reações mais positivas e propositivas em relação à construção do conhecimento escolar.

Tirar os alunos da inércia do pensar e do fazer implica compreender a função social da escola, reconhecer que o conhecimento científico é importante, mas construído social e historicamente, que o currículo é político e também reflete a dimensão cultural na qual a escola está inserida.

Nessa perspectiva, elaborar um projeto curricular que considere os contextos socioculturais dos alunos é estabelecer conteúdos que representem elementos culturais mais relevantes, significativos, integrados, interdisciplinares, contribuindo para desenvolver o raciocínio dos estudantes.

Essas ideias por si só não resolvem os problemas do cotidiano da escola; tampouco superam as dificuldades dos alunos, dos professores e da escola, mas contribuem para destacar e aprofundar o sentido e a função que a didática tem na formação docente, na medida em que a reflexão da prática didático-pedagógica pelos professores pode fornecer elementos para eles investigarem o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, elas permitem elaborar um currículo mais integrado, pois o trabalho é feito coletivamente.

Quando se pensa em um projeto na escola, deve-se tratá-lo coletivamente e com linhas estratégicas que envolvam a comunidade. Ao educador cabe reconhecer os fundamentos da sua área de conhecimento e ter a “mente aberta” para fazer articulações entre as áreas e a didática. Cabe a ele também ampliar sua formação científica, buscando problemas



que façam parte do cotidiano dos alunos e que possam ser analisados do ponto de vista científico. A escola, no esforço de transmitir conteúdos que passam por constantes mudanças, acaba criando uma caricatura do que vem a ser conhecimento escolar, não conseguindo incorporar nem a realidade.

Uma perspectiva desse contexto é assumirmos, como afirma Arnay (1997: 45), que a cultura científica escolar, no processo de compreensão de um fato social – como é a ciência, faz parte de um momento histórico e social determinado e produz uma série de consequências que afetam os cidadãos, os quais deveriam desenvolver, ao longo da sua escolarização, um conhecimento que lhes permitisse compreender os processos desencadeados pela ciência ao seu redor.

Trata-se, portanto, de estabelecer um espaço intermediário, no qual os processos de ensino traduzem e tornam compatíveis concepções cotidianas implícitas e aspectos conceituais tácitos de maior complexidade, parte dos quais poderiam ser adaptações ajustadas e simplificadas da estrutura histórica e conceitual da ciência, porém, sem oferecer o conhecimento científico como único modelo e meta do conhecimento escolar, como afirma ainda Arnay (1997).

Mas, embora o trabalho na escola tenha como referência básica os saberes científicos, ela é um lugar de encontro de culturas, de saberes científicos e cotidianos. A escola lida, então, com culturas no interior da sala de aula e em seus outros espaços, inclusive nos que estão fora e ao redor dela.



Ao assumir uma concepção socioconstrutivista, com todas as suas implicações, mudam-se as ideias sobre o papel da escola e a função do professor, pois essa concepção exige que se modifiquem os preconceitos, por exemplo, em relação ao potencial dos estudantes, para conduzir e construir conhecimentos; em relação ao papel da aprendizagem cooperativa dos alunos; e em relação ao papel do professor e seu caráter de mediador.



Agora que terminamos a leitura do Tema 3, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

# Gestão das Relações da Escola com seu entorno institucional e social

## 4 O projeto educativo em situações de aprendizagem para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem



### Início de conversa

Neste tema, temos por objetivo evidenciar de que maneira os projetos educativos podem estimular situações de aprendizagem e, ao mesmo tempo, interagir com a comunidade local. Além disso, provocar uma análise sobre os currículos escolares que têm como principal característica a fragmentação do conhecimento, assim como a Didática, que é vista como modismo e apenas facilitadora da aprendizagem. Essa ideia que traremos para encerrar esta disciplina propõe a superação dessa visão para melhorar a qualidade do ensino na escola pública. Já o tópico 3 mostra que, além das superações e desafios que enfrentamos no cotidiano da escola, não podemos perder de vista a realidade concreta dos fatos.

Nesse sentido, organizamos este tema nos seguintes tópicos:

Tópico 1: Os projetos educativos e as situações de aprendizagem

Tópico 2: O currículo integrado e o papel da Didática

Tópico 3: Projetos educativos e Aprendizagem significativa

## TÓPICO 1 Os projetos educativos e as situações de aprendizagem

Para construir uma proposta educativa com vistas no ensino e na aprendizagem, seria interessante elaborar a reorganização do currículo pensando nas necessidades sociais que se manifestam na escola. Para isso, torna-se relevante conhecer um pouco mais a comunidade escolar – pelo menos parte dela, ou a porção com a qual estamos trabalhando mais diretamente. Isso significa reconhecer que os alunos têm referenciais culturais adquiridos através da família e de amigos, um saber legítimo socialmente construído. Trata-se de conteúdos e hábitos que, ao serem transmitidos pela família, interiorizam valores que contribuem para definir, entre outras coisas, as atitudes perante a instituição escolar, como afirma Bourdieu (2007: 41-42). Assim, explica-se o desejo de ascensão através da escola, na medida em que essa comunidade vive em um ambiente ou bairro com elevada exclusão cultural.

O que notamos é o fato de que tanto os pais quanto seus filhos têm a expectativa de continuar os estudos, ingressando em uma universidade, preferencialmente pública. Contudo, ao mesmo tempo em que vêem o estudo como um fator de melhoria das condições de vida, não se comprometem com a aprendizagem na escola no momento em que participam das atividades escolares.

Os alunos, ou pelo menos uma parcela significativa deles, não têm interesse pela escola e pelos estudos – mas esse desinteresse pode ocorrer mais pela percepção de falta de sentido no que se aprende do que ser um desinteresse a priori. Essa postura dos alunos pode significar que o conteúdo escolar não faz sentido para eles, tornando o espaço escolar ambíguo e conflituoso.



Os alunos terão uma aprendizagem significativa e comprometida com a construção do conhecimento escolar quando a escola assumir uma proposta pedagógica, que supere as barreiras sociais e culturais, por meio de mudanças curriculares e práticas educativas. Isso envolve, entre outras ações: superar um ensino superficial; incorporar metodologias ativas e inovadoras; e referenciar-se no cotidiano do aluno. No momento em que professores e gestores escolares tomarem consciência de seu papel, a escola passará a ter outra função social, legitimando ações que contribuirão para diminuir as desigualdades culturais e sociais acima de tudo. Nesse sentido,

Se a ação indireta da escola (produtora dessa disposição geral diante de todo tipo de bem cultural que define a atitude “cultura”) é determinante, a ação direta, sob forma do ensino artístico ou dos diferentes tipos de incitação à prática (visitas organizadas, etc.), permanece fraca: deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir. Com efeito, somente uma instituição, cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas,

pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem culto, poderia compensar (pelo menos, parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural. (BOURDIEU, 2007: 61).

No contexto da escola, existe uma rede de relações sociais constituída por conflitos de naturezas diferentes. Mas a escola também é o lugar onde ocorrem os encontros (de grupos amigos ou rivais), as trocas (culturais, de conhecimento, materiais), as práticas sociais e, ao mesmo tempo, é o lugar onde se materializam os conflitos. Apesar da expectativa que a escola gera, principalmente nos pais, em relação, por exemplo, ao seu papel social na formação dos jovens, ela ainda é o lócus dos problemas de violência (física e psicológica), da formação de “grupos” (alunos e professores), até mesmo de um grupo de professores que falta, reclama e muitas vezes não tem compromisso com o seu papel que deveria desempenhar no ambiente escolar. Por tudo isso, podemos dizer que a escola é um espaço ambíguo, como afirma Charlot (2001: 46):

O espaço escolar, por isso, é visto pelos jovens de maneira ambígua: ora sobressai como um dos poucos lugares onde podem conviver com os amigos; ora se revela como um lugar de conflitos, quer entre os próprios alunos quer entre eles e os professores.

Quando partimos de contextos sobre os quais temos alguns referenciais culturais, conhecendo as expectativas dos alunos e de seus pais em relação à educação para a melhoria da vida de todos, podemos constituir alguns parâmetros para afirmar que há uma tendência de superação da privação cultural no momento em que a escola atua coletivamente para mudar as práticas educativas, ampliando e ressignificando seu papel.

Reconhecer ou conhecer os alunos um pouco mais ajuda-nos a estruturar percursos curriculares mais inovadores, que contribuam para a formação do cidadão.



O ambiente escolar, por ser ambíguo e conflituoso, permite que existam alunos que não se envolvem com o aprender, porque talvez não vejam importância para a vida no que se ensina em sala de aula. As contradições são várias, podemos considerar o quanto é importante o desejo pela descoberta e o quanto esse anseio facilita o processo de aprendizagem. Isso não significa que os alunos estejam imbuídos do sentimento de que devem aprender; no entanto, quando perguntamos se eles gostariam de frequentar uma universidade, responderam afirmativamente. Deve haver, então, um desejo de continuar estudando, que às vezes se perde em função de a escola ser fechada e estática.

As ações desenvolvidas com enfoque em metodologias inovadoras, em diferentes espaços formais e não-formais de aprendizagem, têm como objetivo alterar a concepção tradicional do ensinar e do aprender. É importante discutir estratégias para fortalecer esse caminho, para que os alunos tenham chance de descobrir seus interesses e para que essa descoberta ocorra em aula, a partir de questionamentos, perguntas e de seus referenciais de vida, estabelecendo conexões com os conteúdos tratados em sala de aula.

Nesse cenário, os professores do grupo descobrem que as saídas para os espaços não-formais provocam uma aproximação com os alunos, que passam a conhecê-los melhor e estabelecem diálogos a partir das observações nos ambientes visitados. Esse caminho vai ao encontro da política educacional implantada no estado de São Paulo.

Nessa perspectiva, entendemos que os espaços não-formais de aprendizagem contribuem para os novos caminhos e concepções de metodologias inovadoras e ativas, propiciando ao aluno um entendimento mais didático e profundo dos conceitos. Esses espaços podem, ainda, ampliar seu conhecimento do mundo científico, incentivando-o a formular hipóteses a partir do que ele observa ou já conhece, e a estabelecer nexos entre os conteúdos do currículo escolar, constituindo assim um caminho para uma educação significativa e de qualidade.

Tornar o aluno protagonista de seu processo de aprendizagem e estimular uma formação mais autônoma são posturas que os professores poderiam cultivar em suas ações pedagógicas e didáticas, contribuindo para uma educação de qualidade.

É importante que haja continuidade no processo educativo criativo para que possamos ouvir de nossos alunos: - *professor, hoje eu aprendi algo*, superando a prática da memorização e a repetição simplória.

Em todo o caso, sabemos que a pouca fundamentação teórico-metodológica dos professores e a falta de raciocínio lógico, por exemplo, parecem estar relacionadas com a sua escassa experiência em refletir sobre sua prática, o que pode implicar dificuldades em mudar suas representações sociais acerca do papel das teorias em suas ações.



## TÓPICO 2 O currículo integrado e o papel da Didática

Nessa direção, analisamos o papel da didática e da integração do currículo, apresentando uma proposta de mudança na didática e nas metodologias do ensino, como as visitas escolares aos museus, parques e centro de divulgação científica, trabalho de campo, entre outras atividades.

Lançar mão dessas estratégias para ensinar é importante não apenas por suas incidências no processo de aprendizagem, mas também em função do papel que têm os museus no mundo social. Os espaços dos museus e dos centros de divulgação científica podem ser instrumentos pedagógicos e intelectuais relevantes para a construção do conhecimento, pois interagem com objetos que representam a história da humanidade e da ciência.

Todos esses contextos de aprendizagem, em uma instituição que está em constante movimento, tornam-se desafios que repercutem sobre o projeto de investigação e seu planejamento.

Assim, os espaços não-formais de aprendizagem, na construção do conhecimento científico e na dimensão cultural, contribuem para uma compreensão dos conceitos científicos tratados nos conteúdos escolares, além de ser uma metodologia que desafia o professor a rever os objetivos e a analisar o processo e os resultados da aprendizagem, estruturando-os por meio de uma sequência de atividades cuidadosamente planejada.







As visitas aos museus e parques permitem pensar sobre a relação entre museus e escola, como afirma Silvia Calvo (2006: 89), pois

Ambas [instituições] compartilham no presente problemas não apenas de índole administrativo-burocrática, senão também questões vinculadas à redefinição de suas funções sociais. Ambas se encontram em um processo de revisão de suas práticas a fim de contemplar os requerimentos das sociedades nas quais estão inseridas. No entanto, têm em comum os eixos que orientam a reflexão do ponto de vista educativo: a escola, que ensina como fazê-los e é quem é o receptor desse ensino; e do lado dos museus, que transmite como fazê-los e a quem. [Tradução nossa].

A articulação entre essas instituições, embora elas tenham funções sociais diferentes, é necessária para diminuir a desigualdade cultural na sociedade e compreender sua relevância para o ensinar e o aprender.

A partir do impacto positivo dessas ações, é importante refletirmos sobre o papel, na sociedade atual, de estimular a educação em espaços não-formais. No caso do ensino de geografia, ciências, história, podemos dizer que, de certa forma, existe uma cultura vinculada ao método de pesquisa de que ocorre aprendizagem em um trabalho de campo; com relação ao cotidiano escolar, sabe-se da dificuldade que há em realizar uma atividade em espaços que não sejam a sala de aula. No entanto, percebemos que, quando há atividades fora da sala de aula com alunos de quaisquer disciplinas, inclusive português e matemática, ocorre a aprendizagem mesmo que às vezes pequena e, sem dúvida, se agregaram elementos da cultura na formação do aluno. Consideramos que as atividades nos espaços não-formais de ensino, como parques, praças, museu, centros esportivos, centros históricos, fábricas, redação de jornais, usinas, entre outros, favorecem a integração com a escola. Os conteúdos escolares tornam-se menos fechados em suas áreas, pois ampliam o conhecimento e a cultura, possibilitam conhecer outras sociedades e realidades, e podem contribuir para aprofundar os textos didáticos.



Nessa perspectiva, pensar as estratégias educativas à luz do que ensinar, como fazer, para que e para quem significa pensar como os alunos internalizam as noções ou conceitos tratados. A internalização pode ocorrer a partir de hipóteses levantadas sobre os fenômenos naturais e sociais, ou seja, como os alunos pensam e se apropriam do mundo em que vivem. Ao nos fundamentar em Calvo (2006), pudemos entender que o conjunto de teorias e noções, a partir das quais os alunos outorgam significados a novos conhecimentos, é o produto das interações que os estudantes mantêm com a família, com seus grupos

sociais, com os meios de comunicação e com o seu entorno.

Nesse sentido, quando os alunos estão em ambientes em que podem perguntar, dar opiniões, observar as diferentes colocações dos colegas, e têm clareza das atividades que irão realizar, eles se dispõem a resolver os problemas e a cometer erros. Portanto, se a sala de aula de aula tiver essas características, inclusive com um número menor e mais adequado de alunos, o professor poderá estabelecer uma nova relação com o saber e com o fazer, apropriando-se do processo de mediação entre o conhecimento científico e a aprendizagem dos educandos.



Retomando as estratégias educativas à luz do que ensinar, como fazer, para que e para quem, na escola e nos espaços fora da escola, chamamos a atenção para mais um ponto relevante: a localização desses lugares. A escola e os espaços não-formais estão inseridos em lugares com características diferentes; nesse sentido, a escola deve possibilitar a apropriação do lugar por meio do reconhecimento do território, suas estruturas políticas, econômicas, culturais e ecológicas, que contribuem para compreender como funciona a cidade.

Se os roteiros que os alunos receberam colaboram com a aprendizagem conceitual, propiciada pela visita aos museus e a outros espaços não-formais, por outro lado, também contribuem para a construção do conhecimento e para o reconhecimento da cidade como seu lugar de vivência.

A ação educativa de tornar os conteúdos escolares mais acessíveis a todos os alunos ainda não é realidade, na medida em que a forma tradicional de transmissão dos conteúdos científicos presente nas escolas não garante que os alunos aprendam a aprender. Muito embora existam várias pesquisas, que mostram como a apropriação do conhecimento é mais significativa quando a metodologia é mais inovadora e ativa, continuamos assistindo a um contexto escolar que não estimula a mudança da prática do professor. A forma como se ensina na escola está muito distante das propostas curriculares e das investigações em educação.



Alguns fatores, apresentados por Rué (2009: 174), comprometem uma aprendizagem significativa e autônoma:

Determinadas maneiras de avaliar o conhecimento reforçam o enfoque superficial, o aluno pode ser aprovado em uma disciplina tendo apenas conhecimento empírico, muita informação, reconhecendo algumas informações (...). Os alunos não recebem um retorno adequado, em curto ou médio prazo, em relação ao progresso e às dificuldades que devem superar.

O desenvolvimento dos conceitos não parte do que o aluno já sabe, nem considera esse conhecimento, daí a dificuldade de associar o próprio saber com o que lhe é oferecido.

O ensino centra-se no professor e baseia-se na transmissão de informação.

Esses fatores vêm ao encontro de nossas análises e do debate que propusemos ao longo de toda a disciplina, pois estão relacionados com a criação de condições na escola que favoreçam o processo de mudança na forma do professor pensar sobre como ensinar, como saber fazer, implicando a mudança conceitual de seu papel na escola bem como de sua postura na sala de aula.

Nesse contexto, a tarefa de ensinar está em estimular, motivar, dar significado ao conhecimento, para que o aluno possa aprender a pensar sobre o mundo em que vive, relacionar os conceitos tratados em sala de aula com aqueles observados no cotidiano, desenvolvendo o raciocínio espacial e crítico.

Notamos que, quando há atividades que ultrapassam os parâmetros tradicionais, os alunos se envolvem; e que a evolução conceitual e as mudanças nas rotinas e hábitos, que estimulam professores e alunos na relação de ensino e de aprendizagem, melhoram a autoestima de ambos.

## TÓPICO 3 Das idéias à realidade concreta dos fatos

Na condução desta disciplina, consideramos a diversidade da realidade das escolas e representações sociais dos professores e gestores sobre a escola e os alunos. Esses olhares a partir dos fatos reais trazidos do cotidiano para as discussões no REDEFOR revelam as dificuldades da gestão da escola. Essas dificuldades não são negativas nem positivas, elas existem e é preciso pensar em propostas reais para superá-las; é preciso, principalmente, colocar-se diante dos desafios de maneira propositiva.

Ainda que existam entraves, eles podem ser superados com a criação de melhores condições de trabalho para os professores, gestores e alunos (pensando, também, nos funcionários), como, por exemplo, a organização das salas ambientes, os laboratórios das áreas, a sala de informática com técnicos e equipamentos adequados. Além disso, há necessidade de professores que entendam o que estão fazendo (assumindo de fato a sua profissão), uma biblioteca que funcione em período integral, com profissionais adequados atendendo a comunidade escolar, enfim, com os espaços escolares limpos e arejados, inclusive os banheiros. A partir dessas mudanças possíveis em prol da comunidade escolar, realizadas em um trabalho coletivo com a equipe escolar, começaríamos, então, a acreditar que a escola tem o seu lugar garantido na sociedade se superarmos esses desafios de ordem material.



Os percursos observados na realização das atividades e fóruns, neste curso, reforçam algumas de nossas convicções sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a formação de professores. Em relação à formação de professores, o tema não é objeto desta disciplina, mas está sempre como pano de fundo. Destacamos que a precariedade da profissão docente muitas vezes observada pode ser um entrave para a superação dos problemas do cotidiano escolar, pois está relacionada com as mudanças sociais que

progressivamente acentuam fatores de mal-estar docente, já discutidos por outros teóricos da educação. O fato de os professores não terem um projeto coletivo que os mobilize como profissionais leva ao desestímulo e à baixa autoestima do professor.

Em relação à discussão com foco na aprendizagem em espaços formais e não-formais de aprendizagem, consideramos relevante afirmar que existem metodologias inovadoras que usam espaços formais da escola, incorporando o uso de novas tecnologias, como a internet e o computador como ferramentas de aprendizagem, que poderiam ser um recurso alternativo à ida aos museus, por exemplo. Desse modo, um bom trabalho de pesquisa, com um roteiro pedagógico definido, propiciaria aos alunos estudar a História da Arte, do Cinema e, assim, conheceriam o mundo, fariam mapas, aprenderiam muito mais. Mas é indispensável considerar que é importante saber como se elaboram procedimentos de ensino a partir de decisões pedagógicas, preferencialmente coletiva e em consonância com o projeto pedagógico da escola.

Nesse sentido, há diversas fontes científicas e não-científicas, com uma dimensão sociocultural vinculada ao conhecimento cotidiano, que deveriam ser utilizadas na escola. Consideramos ainda oportuno familiarizar o aluno com o raciocínio lógico formal, o que implica uma concepção clara acerca das disciplinas e da maneira como se ensina e como se aprende.

As discussões apresentadas nos projetos de intervenção deixam claro que a escola é importante e tem condição de fazer muita coisa apesar da realidade concreta dos fatos. Dessa forma, ela fará sentido para o aluno quando estiver integrada com a realidade na qual ele vive, quando ele puder se apropriar do conhecimento que o estimule a compreender o que ocorre no mundo. Compreender a realidade é apropriar-se de conceitos científicos e estabelecer nexos com a realidade. Se há alguma espécie de defasagem, a proposta é valorizar o trabalho coletivo, respeitando as diferenças e avançando mesmo que seja um passo por vez.



Agora que terminamos a leitura do Tema 4, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

## Rerências bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC. 2003.
- ALDEROQUI, Silvia S. (Org.). **Museus y escuelas: socios para educar**. Buenos Aires: Paidós, 2006. Cuestiones de Educación, nº 14.
- ALDEROQUI, Silvia e VILLA, Adriana. **La ciudad revisitada: El espacio urbano como contenido escolar**. In AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (comp.) Didáctica de las ciencias sociales II. Buenos Aires, Paídos Educador, 2001, p. 101-130.
- ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, María José; ARNAY, José (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1997. V. 1. p 37-74.
- AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, nº 2, p. 335-344, maio/ago. 2004.
- BACHELARD, Gastón. **A formação do espírito científico: uma contribuição para a psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo, EDUSP, RS: Zouk, 2007.
- CALLAI, Helena C.; CASTELLAR, Sonia M.V.; CAVALCANTI, Lana de S. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, nº 28, p. 91-108, jan./jun. 2007.
- CALLAI, Helena Copetti. O meio ambiente no Ensino de geografia. **Terra Livre**, Presidente Prudente/AGB, nº 13, agosto, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Campinas, Cedes, vol. 25, nº 66, maio - ago. 2005

- CALVO, Silvia Liliana. La extensión educativa: una propuesta para el público escolar. In ALDEROQUI, Silvia S. (Org.) **Museus y escuelas: socios para educar**. Buenos Aires: Paidós, 2006. P. 87-124. Cuestiones de Educación, 14.
- CAMILLONI, Alicia R.W. Ideias para un prólogo. In: ALDEROQUI, Silvia S. (Org.). **Museus y escuelas: socios para educar**. Buenos Aires: Paidós. 2006. P. 17-22. Cuestiones de Educación, 14.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. O consumo do espaço. In: CARLOS, Ana Fani. Alessandri (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. P. 173-186.
- CARRILLO, Isabel. Ecología urbana y desarrollo sustentable en las ciudades. In: ALDEROQUI, Silvia; PENCHANSCKY, Pompei. **Ciudad y ciudadanos**, aportes para la enseñanza del mundo urbano. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- CASTELLAR, Sonia M. Vazella e VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia. Coleção Ideias em Ação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, nº 66, maio - ago. 2005.
- \_\_\_\_\_ **A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia**. In Educação geográfica: Teorias e práticas docentes, CASTELLAR, Sonia (org.) São Paulo, Contexto, 2005b. Novas abordagens GEOUSP. Vol. 5. p. 38-50.
- \_\_\_\_\_ **Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem**. In La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. GARRIDO, Marcelo (org.). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile, 2009.
- \_\_\_\_\_ **Didática da Geografia (escolar): possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental**. São Paulo. Tese de Livre-Docência, FEUSP. 2010.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006.
- \_\_\_\_\_ **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia**, Caderno Cedes. Campinas, 2005.
- \_\_\_\_\_ **Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino**. In Educação geográfica: Teorias e práticas docentes, CASTELLAR, Sonia (org.) São Paulo, Contexto, 2005b. Novas abordagens GEOUSP. Vol. 5. p. 66-78.
- CHAMLIAN, Helena Coarik. **Experiências de pesquisas: o sentido da universidade na formação docente**. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- CORTI, Ana Paula e Souza, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo, Ação Educativa, Fundação Ford, 2005.
- DEWEY, John. **Democracia y educación**. Raíces de la memoria. 6ª ed. Madrid: Morata, 2004.
- GARRIDO PEREIRA, Marcelo. El lugar donde brota agua desde las piedras: una posibilidad para comprender la construcción subjetiva de los espacios. In: \_\_\_\_\_. **La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo**. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009. p.103-134. Colección Investigación.

- GHANEM, Elie; TRILLA BERNET, Jaume. **Educação formal e não formal**. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). \_\_\_\_\_. São Paulo: Summus, 2008.
- GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILLA, Ignácio. Introdução. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignácio (Org.). **La ciudad como proyecto educativo**. Barcelona: Octaedro, 2001. p. 11-32.
- KAERCHER, Nestor André. **Práticas geográficas para ler pensar o mundo, convergentes com o outro e entender descobrir a si mesmo**. In Geografia, REGO, N.; CASTROGIOVANNI, Antonio C. e Kaercher, Nestor, Porto Alegre, ArtMed. 2007a, p. 15-34.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pensar e atuar em educação ambiental: questões epistemológicas e didáticas. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanildo Camilo de (Org.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira/NEPEG, 2008.
- MARANDINO, Martha (Org.) **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: FEUSP/GEENF, 2008.
- MARCO, Valéria de. Trabalho de campo em geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, nº 84, p. 105-136, jul. 2006.
- MARTÍNEZ, Miguel. Un lugar llamado escuela. In: MARTÍNEZ, Miguel; BUJONS, Carlota (Coord.). **Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y de la diversidad**. Ariel: Barcelona, 2001. p. 12-85.
- MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.
- RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. **Metrópoles: entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito**. São Paulo: Perseu Abramo; Rio de Janeiro: Fase, 2004. p. 17-40.
- RUÉ, Joan. **La acción docente en el centro y en el aula**. Madrid: Síntesis Educación, 2001. (DOE, 13).
- \_\_\_\_\_. Aprender com autonomia no ensino superior. In: ARAUJO, Ulisses; SASTRE, Genoveva (Org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009. p. 157-176.
- \_\_\_\_\_. **La acción docente en el centro y en aula**. Madrid, DOE, Síntesis Editorial, nº 13, 2001.
- SEABRA, Odette Carvalho de Lima. **Urbanização e fragmentação: cotidiano e vida de bairro na metamorfose da cidade em metrópole, a partir das transformações do Bairro do Limão**. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- TOMLINSON, Carol Ann. **El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes**. Barcelona: Octaedro, 2001.
- TRILLA BERNET, Jaume. **Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa**. Barcelona: Anthropos, 1993.