



CÓD: OP-110MA-23
7908403536177

SEE-SP

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Comum a todas as áreas de Professor
de Ensino Fundamental e Médio

EDITAL DE ABERTURA DE INSCRIÇÕES Nº 01/2023

Conhecimentos Didático-Pedagógicos (Bibliografia)

1. ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo Sem Fronteiras (online), v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012	7
2. ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019	16
3. ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020	17
4. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015	17
5. CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.	19
6. CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, jan./mar. 2000	24
7. GUARANI, Jerá. Tornar-se selvagem. Piseograma, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-19, 2020	29
8. LEMOV, Doug. Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2023	32
1. MORAIS, Sarah Papa de; ROSA, Daniela Zaneratto; FERNANDEZ, Amélia Arrabal; SENNA, Celia Maria Piva Cabral. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018	32
2. REIS, Pedro. Observação de aula e avaliação do desempenho docente. Cadernos CCAP, Lisboa, n. 2, jun. 2011	40
3. ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012	40
4. SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (org.). Educação quilombola: Territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021	42
5. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. cap. 2, 3 e 7	42
6. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Métodos para ensinar competências. Porto Alegre: Penso, 2020. cap. 1 e 2	43

Publicações Institucionais

1. AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC. Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004	47
2. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC/SEB, 2004. Caderno 1, parte II	64
3. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): introdução. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. p. 07 - 21	67
4. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Matrizes de referência para avaliação: documento básico - SARESP. São Paulo: SE, 2009. p. 7-20	70
5. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Diretriz Curricular de Tecnologia e Inovação. São Paulo: SEDUC, 2019	71
6. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral. São Paulo: SE, s. d	91
7. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo paulista. São Paulo: SEDUC, [2019]	106
8. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapa ensino médio. São Paulo: SEDUC, 2020.	107
9. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC, 2021	107
10. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Educação de Jovens e Adultos. Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas. São Paulo: SE, 2013	124

Legislação

1. BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências.....	139
2. BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança do Adolescente e dá outras providências. (Artigos 1º a 6º; 15 a 18-B; 60 a 69). (Alterada pelas Leis nºs 12.010/09; 13.010/14; 13.257/16; 13.436/17 13.798/19; 14.154/21 e 14.344/22).....	139
3. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.(Alterada pelas Leis nºs 9.475/97; 10.287/01; 10.328/01; 10.639/03; 10.709/03; 10.793/03; 11.114/05; 11.183/05; 11.274/06; 11.301/06; 11.330/06; 11.331/06; 11.525/07; 11.632/07; 11.645/08; 11.684/08; 11.700/08; 11.741/08; 11.769/08; 11.788/08; 12.013/09; 12.014/09; 12.020/09; 12.056/09; 12.061/09; 12.287/10; 12.416/11 e 12.472/11; 12.603/12; 12.608/12; 12.796/13; 12.960/14; 13.006/14; 13.010/14; 13.168/15; 13.174/15 e 13.184/15; 13.234/15; 13.278/16; 13.415/17; 13.490/17; 13.632/18; 13.663/18; 13.666/18; 13.716/18, 13796/19; 14.191/21; 14.333/22;14.407/22 e 14.533/2023).....	149
4. BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	165
5. BRASIL. Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).....	166
6. SÃO PAULO (Estado). Lei nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados.....	174
7. SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. (Alterada por Decreto nº 25.501/986; Lei Complementar nº 499/86; Lei Complementar nº 645/89; Lei nº 6.835/90; Lei nº 6.932/90; Lei nº 6.961/90; Lei nº 6.993/90; Lei nº 6.994/90; Lei nº 6.995/90; Lei nº 6.996/90; Lei nº 6.997/90; Lei nº 6.998/90; Lei nº 7.353/91; Lei nº 7.381/91; Lei nº 7.410/91; Lei Complementar nº 664/91; Lei nº 7.526/91; Lei nº 7.532/91; Lei nº 7.533/91; Lei nº 7.578/91; Lei nº 7.639/91; Lei Complementar nº 665/91; Lei Complementar nº 677/92; Lei Complementar nº 692/92; Lei Complementar nº 694/92; Lei Complementar nº 699/92; Lei Complementar nº 703/93; Lei Complementar nº 704/93; Lei Complementar nº 706/93; Lei Complementar nº 707/93; Lei Complementar nº 725/93; Lei Complementar nº 728/93; Lei Complementar nº 735/93; Lei Complementar nº 738/93; Lei Complementar nº 740/93; Lei Complementar nº 741/93; Lei Complementar nº 742/93; Lei Complementar nº 750/94; Lei Complementar nº 751/94; Lei Complementar nº 754/94; Lei Complementar nº 755/94; Lei Complementar nº 766/94; Lei Complementar nº 770/94; Lei Complementar nº 772/94; Lei Complementar nº 774/94; Lei Complementar nº 786/94; Lei Complementar nº 795/95; Lei Complementar nº 796/95; Lei Complementar nº 798/95; Lei Complementar nº 806/95; Lei Complementar nº 836/97; Lei Complementar nº 1.094/09; Lei Complementar nº 1.207/13; Lei Complementar nº 1.314/17 e Lei Complementar nº 1.374/22).....	175
8. SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas	190
9. SÃO PAULO (Estado). Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências.....	206
10. SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 55.588, de 17 de março de 2010. Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas	218
11. SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. (Com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 57.791/12)	219
12. SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 ...	220

conceito. Para Lundgren (1983), o currículo é um ato pessoal de busca de significado e produção de sentido, resultante da interpretação negociada dos textos escolares. Stenhouse (1984) compreende o currículo como uma proposta reconstruída na prática. Grundy (1987) acentua que o currículo é uma construção cultural, indicada pela organização humana de um conjunto de práticas educativas. Já Goodson (1997) se refere ao currículo como construção social que se desenvolve no ato educativo, por meio de interações dialógicas, produzindo distintos percursos.

Assim, tais concepções de currículo implicam superação da abordagem pedagógica, alicerçada na transmissão de informações, e orientam para a prevalência de um currículo construído na prática social, que engloba conteúdos, métodos, procedimentos, instrumentos culturais, experiências prévias e atividades (GIMENO SACRISTÁN, 1998), com vistas a propiciar o desenvolvimento da aprendizagem em ambientes que instigam a curiosidade epistemológica, estimulam a pergunta, a invenção/reinvenção e a transformação, como forma de avançar no conhecimento (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

A integração TDIC e currículo evidencia posições e práticas que oscilam entre distintas abordagens educativas. Em meados dos anos 1980, quando começa a se disseminar o uso dos chamados microcomputadores (semelhantes aos atuais computadores de mesa), nas escolas brasileiras, essas tecnologias ficaram confinadas em laboratórios de informática e foram criadas disciplinas para o estudo da informática, em dia e hora determinados, de modo a não provocar alteração no funcionamento da escola, como observado por Papert (2008). Tais práticas foram preponderantes até o início dos anos 2000, quando começaram a ser questionadas pela disseminação do acesso às TDIC e, sobretudo, pelo uso cada vez mais frequente das tecnologias digitais móveis, com conexão sem fio à Internet, as quais, sob diferentes formatos e com distintas interfaces, saíram dos laboratórios e evidenciaram o potencial de uso intenso e ubíquo.

Diante das propriedades constitutivas das TDIC – entre as quais o registro de processos e produções –, a recuperação dos registros digitais (informações, documentos, imagens, sons, vídeos, hipermídias...), a ubiquidade e a imersão com o uso a qualquer tempo e de qualquer lugar, e a interação multidirecional, que propicia o fazer e refazer contínuo, impulsionam o trabalho colaborativo e, sobretudo, a produção de conhecimentos, a negociação de significados e a autoria (ALMEIDA, 2010).

Ao considerar as tecnologias e, em especial, as digitais – desde sua concepção e antes mesmo de se tornarem artefato –, como instrumentos estruturantes do pensamento, evidencia-se que a exploração das funcionalidades e propriedades das TDIC, no desenvolvimento do currículo, permite dar “forma às perspectivas dos indivíduos sobre si próprios e sobre o mundo” (Goodson, 2001, p. 28). As TDIC propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mídiatização das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.

A integração TDIC e currículo propicia a articulação dos contextos de formação e aprendizagem com as situações de experiências autênticas, potencializando o desenvolvimento do currículo

como construção permanente de práticas intencionais, com significado cultural, histórico e social (PACHECO, 1996). Este processo reconstrutivo encontra suporte em conteúdos oriundos de distintas fontes, e representados em linguagens midiáticas e meios tecnológicos, que oferecem aos participantes do ato educativo a oportunidade de integrar conhecimentos sistematizados com conhecimentos oriundos de suas experiências (ALMEIDA; VALENTE, 2011), produzindo novos conhecimentos e traçando narrativas curriculares singulares (DIAS, 2008).

Neste sentido, ao se referir à integração curricular das TDIC, Almeida (2010), Almeida e Valente (2012) destacam a concepção de web currículo como a relação que envolve distintas linguagens e sistemas de signos mobilizados na prática social mídiatizada pelas TDIC, e configurados de acordo com as propriedades e funcionalidades intrínsecas das tecnologias e mídias digitais, que suportam e estruturam os modos de produção do currículo, sendo este produtor de transformações e reconfigurações das TDIC. Deste modo, as TDIC e o currículo, constituídos como unidades distintas, se determinam, formando uma totalidade e produzindo transformações recíprocas.

Assim, web currículo caracteriza-se como uma construção conceitual e uma categoria de ação. Porém, a mudança da Educação para desenvolvê-lo implica refletir sobre contexto, concepções, práticas e valores implícitos no conceito de currículo; e sobre o seu potencial para a criatividade e abertura ao compartilhamento de ideias, que podem ser associadas a outras ideias e conhecimentos, propiciando novas construções e mudanças. Pressupõe também conceber as TDIC para além de ferramentas, como linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e representar o conhecimento. Isto significa integrar a Educação com a cultura digital, o que envolve enfrentar conflitos e novos desafios, para construir a inovação no âmbito de cada contexto e instituição educativa.

Tratamos assim de um currículo que integra as TDIC em processos que expandem os tempos e espaços educativos; envolvem busca, organização, interpretação e articulação de informações; a reflexão crítica; o compartilhamento de experiências; a produção de novos conhecimentos na compreensão histórica do mundo e da ciência. Neste contexto, as narrativas constituem importante atividade, cuja análise e compreensão permitem compreender como estes processos podem ser implementados.

Currículo e narrativas

Os processos pedagógicos, que têm como objetivos auxiliar o aprendiz a construir conhecimento, adotam como principal eixo articulador de suas atividades o desenvolvimento de projetos em busca de respostas a questões, que tenham significado para a própria vida e contexto dos aprendizes. Tais processos se tornam mais viáveis com a disseminação das tecnologias móveis, com conexão sem fio à Internet, associada com as facilidades de manuseio das ferramentas e interfaces gratuitas, com potencial de interação, autoria e colaboração. Além do acesso à Educação de qualquer lugar e tempo, sem que as pessoas necessitem deslocar-se fisicamente, estas tecnologias propiciam a participação em processos formativos, que integram as situações de trabalho e a aprendizagem em contextos reais, onde se desenvolvem as experiências (KEEGAN, 2007; ALMEIDA; ALMEIDA, 2011).

A aprendizagem situada em contexto pode ser uma resposta para situações autênticas, ligadas à história de vida das pessoas e de suas instituições, o que provoca transformações na visão de cur-

rículo prescritivo, para uma perspectiva de currículo narrativo e de aprendizagem narrativa (GOODSON, 2007). Esta proposta torna-se particularmente importante, diante do questionamento sobre o valor das prescrições no mundo do trabalho flexível, com vínculos institucionais frágeis; e diante das mudanças contínuas da realidade, apontando para a substituição dos esforços de elaboração de novas prescrições curriculares pelo currículo, no qual os processos de aprendizagem se desenvolvem por meio de narrativas elaboradas com o uso das TDIC, especialmente das tecnologias móveis e sem fio, com atualização e manutenção continuada ao longo de uma experiência de vida.

De fato, para conviver com as incertezas e ambiguidades dessa realidade, as pessoas precisam aprender a lidar com os fluxos contínuos de novas informações; com a evolução do conhecimento requerido para desempenhar suas funções no mundo do trabalho; com as mudanças na profissão e de área de atuação profissional; com o trabalho em equipe; e com a tomada de decisões, diante das situações desafiadoras, tornando-se necessário repensar a concepção de currículo, cujas prescrições não dão conta de tratar do imprevisível. Contudo, “se o currículo como prescrição está terminando, temos de admitir que a nova era do currículo no novo futuro social está ainda longe de ser bem evidente” (GOODSON, 2008, p.157).

Considerar a experiência como condição da aprendizagem (DEWEY, 1950) não se restringe a um currículo com foco na aplicação de conhecimentos ao fazer. Concordamos com Moreira e outros (2007, p. 20), quando dizem “que o conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano, além do ‘uso prático’”, e defendemos a proposição de uma metodologia que parte da “experiência cultural do aluno como caminho para ampliação da experiência humana”.

Neste sentido, entendemos, como propõe Gimeno Sacristán (1998), que convivemos com um currículo oficial, prescrito; e com um currículo real, experienciado na prática pedagógica, na relação professor-aluno, aluno-aluno, no contexto concreto da formação, que pode se desenvolver tanto em situações presenciais como a distância, mediados pelas TDIC, com o uso de distintos dispositivos, cuja intensidade de uso potencializa o desenvolvimento do currículo com narrativas de vida. As narrativas oportunizam a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e transformação, segundo a natureza das experiências, a abertura das pessoas para o registro metódico de descrever suas histórias de vida (GALVÃO, 2005), e sua reflexão para dar sentido à sua experiência e contexto.

Jerome Bruner, baseado em conceitos da psicologia cultural, em especial na abordagem histórica e interpretativa, é um dos pensadores de referência sobre as narrativas como forma de dar sentido à própria vida, à experiência do tempo vivido; e sobre compreender como a realidade é construída (BRUNER, 1997), considerando a subjetividade, o ambiente cultural e seus instrumentos, para o discurso comunicativo. O objeto das narrativas são as intenções e vicissitudes humanas (BRUNER, 1990). É por meio de narrativas elaboradas com o auxílio de códigos que uma cultura fornece modelos, comunica sua identidade, tradição e se dissemina.

Na mesma linha de Paulo Freire, Bruner defende que a Educação, em sentido amplo, nunca é neutra e destituída de consequências sociais, políticas e econômicas, e identifica que a escola exerce importante papel por se encontrar situada na vida e na cultura de seus alunos, pois o currículo de uma escola não trata apenas de ‘matérias’. A principal disciplina da escola, do ponto de vista cultu-

ral, é a própria escola. É esta a experiência de escola que a maioria dos alunos tem e que determina, por sua vez, o significado que eles atribuem à escola. (Bruner, 2001, p. 35).

Bruner propõe a pedagogia interativa e intersubjetiva, voltada à interpretação e à produção de significado sobre a vida e a cultura de estudantes, que estabelecem relações sociais na escola e interação (BRUNER, 2001), desenvolvendo narrativas como um meio de usar a linguagem para a reconstrução da experiência histórica e da experiência social, como afirma Vygotsky (1996, p. 65). Narrar a experiência remete ao registro da memória sobre o cotidiano da vida social; ao específico do sujeito; ao coletivo de um grupo; aos significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos. Como analisa Larrosa, a experiência é “o que (nos) passa, acontece, chega, sucede...” (2002, p. 26).

O próprio ato de narrar, para Bruner (1990), tem valor educacional intrínseco, uma vez que organizar a experiência, em forma de narrativa, serve para interpretar melhor o que se passou, ajudando a promover uma nova forma de contar. As narrativas são construídas a partir de um conjunto de pontos de vista pessoais e, portanto, podem existir diversas versões da mesma história ou da experiência. Qualquer que seja o meio de expressão do pensamento, o discurso narrativo é crítico e possui uma estrutura que caracteriza uma trama, devendo conter um início para captar a atenção do outro; e o desenvolvimento dos personagens (pessoa, fato, fenômeno, comunidade, etc.), com uma sequência de transformações, que mantenham entre si algum significado e integrem o conflito, o personagem, a consciência, podendo ficar aberta para ser abordada mediante outras perspectivas.

A narrativa assim produzida não é uma construção livre. Envolve o saber, a identidade e a racionalidade sobre como as pessoas constroem o conhecimento do mundo ao seu redor, a compreensão de si mesmo e a interlocução com outras pessoas. Neste sentido, as narrativas, produzidas na forma oral, escrita ou hipermediática, têm grande potencial educacional, como afirma Galvão (2005). Podem ser utilizadas tanto para investigar o conhecimento que as pessoas expressam quanto para auxiliar processos de construção de conhecimento.

No contexto da investigação, as narrativas podem ser usadas para análise de biografias, autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados em um determinado contexto (GALVÃO, 2005). A produção de narrativas tem sido utilizada como uma importante metodologia de investigação na Educação, como propõem diversos autores (FISCHER, 2002; GALVÃO, 2005; SIKES; GALE, 2006), bem como tem sido empregada no desenvolvimento profissional de educadores, conforme mostrado em estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999), Fiorentini e Lorenzato (2006), Gonçalves e Fernandes (2010), Quadros et al (2010), Abrahão (2011), entre outros. A tarefa de analisar e dissecar a narrativa tem também o potencial de reflexão e formação, como proposto por Galvão (2005).

As narrativas têm sido também empregadas nas atividades relacionadas ao ensino, principalmente ao ensino de Ciências. Leal e Gouvêa (2002), por exemplo, articulam narrativa, mito, ciência e tecnologia no ensino de Ciências, para trabalhar a alfabetização científica, integrando ensino formal, não formal e divulgação científica. Paleari e Biz (2010) usaram narrativas por meio de imagens, para que alunos de uma 6ª série pudessem “imaginar” a Ilha de Marajó. Rathbone e Burns (2012) defendem que a narrativa ofere-

mais atuantes no dia-a-dia. A escola deve usar criatividade para mobilizar pais, alunos, professores e funcionários para o debate sobre sua qualidade. Cartas para os pais, faixa na frente da escola, divulgação no jornal ou na rádio local e discussão da proposta em sala de aula são algumas possibilidades.

Para que os trabalhos possam transcorrer bem e com a participação de todos, é preciso divulgar as atividades propostas, providenciar com antecedência os materiais necessários e disponibilizar um espaço para receber a comunidade.

A participação o de crianças pequenas

Boas idéias para otimizar a participação dos alunos das primeiras séries do ensino fundamental são bem-vindas. Afinal de contas, democracia se aprende também na escola, desde cedo! Crianças de todas as idades têm muito a dizer sobre a vida escolar. No entanto, é preciso organizar algumas atividades específicas para facilitar a participação delas, já que debates em grupo e na plenária são mais adequados para os estudantes maiores. Algumas idéias são:

Falar em sala de aula da importância da avaliação e do processo que estão acontecendo na escola;

Propor a execução de desenhos individuais e coletivos sobre a escola e as dimensões da qualidade apresentadas neste instrumento;

Montar esquetes teatrais sobre o dia-a-dia da escola.

Materiais necessários

Cada participante deverá receber uma cópia da parte desse caderno que contém a explicação das dimensões com seus respectivos indicadores e perguntas. O ideal é que todos disponham do conjunto completo das dimensões, mas, se isso não for possível, cada participante deve, pelo menos, ter acesso à lista dos indicadores e das perguntas da dimensão que será discutida no seu grupo.

Cada participante deve portar caneta ou lápis preto para fazer anotações, além de lápis ou canetas nas cores vermelha, verde e amarela para registrar as cores atribuídas (conforme indicado mais adiante).

Cada grupo deve contar com um cartaz com o quadro-síntese para que todos possam visualizar o resultado da avaliação.

Para registrar as cores no quadro-síntese, podem ser utilizados lápis, canetas ou papéis coloridos recortados.

Para facilitar a manifestação de opiniões quanto às cores atribuídas aos indicadores, pode-se fornecer a cada participante cartões com as cores verde, amarela, vermelha e branca (em caso de abstenções). Levantando os cartões durante a reunião do grupo ou na plenária, os participantes manifestam o seu voto. Esse procedimento pode facilitar a identificação dos consensos e dos dissensos.

Este instrumento foi elaborado com base em elementos da qualidade da escola: as dimensões.

São sete dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso na escola. Ou seja, a qualidade da escola envolve essas dimensões, mas certamente deve haver outras.

Cada uma dessas dimensões é constituída por um grupo de indicadores. Os indicadores, por sua vez, são avaliados por perguntas a serem respondidas coletivamente. A resposta a essas perguntas permite à comunidade escolar avaliar a qualidade da escola quanto àquele indicador, se a situação é boa, média ou ruim.

A avaliação dos indicadores leva à avaliação da dimensão.

Qualidade da escola



Nossa proposta é de que os participantes da comunidade escolar sejam divididos em grupos por dimensões. Se houver número suficiente de pessoas, cada grupo pode se encarregar de uma dimensão. Caso contrário, um mesmo grupo pode trabalhar com duas ou três dimensões. É conveniente que os grupos não tenham mais de trinta pessoas, para viabilizar a participação de todos na discussão.

Cada grupo deve ser composto por representantes dos vários segmentos da comunidade escolar e eleger um coordenador e um relator. O coordenador cuidará para que todas as perguntas sejam respondidas, buscando chegar a consensos sobre a situação da escola em relação aos indicadores ou identificando as opiniões conflitantes quando não for possível chegar a um consenso. O relator será responsável por tomar nota e expor na plenária o resultado da discussão do grupo.

As perguntas referem-se a práticas, atitudes ou situações que qualificam o indicador. Cada pergunta será discutida pelo grupo e receberá uma cor: verde, amarela ou vermelha.

Caso o grupo avalie que essas práticas, atitudes ou situações estão consolidadas na escola, deverá atribuir-lhes cor verde. Um bom caminho no constante processo de melhoria da qualidade.

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

Por tal razão que a responsabilidade dos pais é enorme no desenvolvimento familiar e dos filhos, cujo objetivo é manter ao máximo a estabilidade emocional, econômica e social.

A perda de valores sociais, ao longo do tempo, também são fatores que interferem diretamente no desenvolvimento das crianças e adolescentes, visto que não permanecem exclusivamente inseridos na entidade familiar.

Por isso é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Tanto que cabe a sociedade, família e ao poder público proibir a venda e comercialização à criança e ao adolescente de armas, munições e explosivos, bebida alcoólicas, drogas, fotos de artifício, revistas de conteúdo adulto e bilhetes lotéricos ou equivalentes.

Cada município deverá haver, no mínimo, um Conselho Tutelar composto de cinco membros, escolhidos pela comunidade local, regularmente eleitos e empossados, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

O Conselho Tutelar é uma das entidades públicas competentes a salvaguardar os direitos das crianças e dos adolescentes nas hipóteses em que haja desrespeito, inclusive com relação a seus pais e responsáveis, bem como aos direitos e deveres previstos na legislação do ECA e na Constituição. São deveres dos Conselheiros Tutelares:

1. Atender crianças e adolescentes e aplicar medidas de proteção.
2. Atender e aconselhar os pais ou responsável e aplicar medidas pertinentes previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.
3. Promover a execução de suas decisões, podendo requisitar serviços públicos e entrar na Justiça quando alguém, injustificadamente, descumprir suas decisões.
4. Levar ao conhecimento do Ministério Público fatos que o Estatuto tenha como infração administrativa ou penal.
5. Encaminhar à Justiça os casos que a ela são pertinentes.
6. Tomar providências para que sejam cumpridas as medidas sócio-educativas aplicadas pela Justiça a adolescentes infratores.
7. Expedir notificações em casos de sua competência.
8. Requisitar certidões de nascimento e de óbito de crianças e adolescentes, quando necessário.
9. Assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentaria para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente.
10. Entrar na Justiça, em nome das pessoas e das famílias, para que estas se defendam de programas de rádio e televisão que contrariem princípios constitucionais bem como de propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente.
11. Levar ao Ministério Público casos que demandam ações judiciais de perda ou suspensão do pátrio poder.
12. Fiscalizar as entidades governamentais e não-governamentais que executem programas de proteção e socioeducativos.

Considerando que todos têm o dever de zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor, havendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra alguma criança ou adolescente, serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar para providências cabíveis.

Ainda com toda proteção às crianças e aos adolescentes, a delinquência é uma realidade social, principalmente nas grandes cidades, sem previsão de término, fazendo com que tenha tratamento diferenciado dos crimes praticados por agentes imputáveis.

Os crimes praticados por adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos são denominados atos infracionais passíveis de aplicação de medidas socioeducativas. Os dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente disciplinam situações nas quais tanto o responsável, quanto o menor devem ser instados a modificarem atitudes, definindo sanções para os casos mais graves.

Nas hipóteses do menor cometer ato infracional, cuja conduta sempre estará descrita como crime ou contravenção penal para os imputáveis, poderão sofrer sanções específicas aquelas descritas no estatuto como medidas socioeducativas.

Os menores de 18 anos são penalmente inimputáveis, mas respondem pela prática de ato infracional cuja sanção será desde a adoção de medida protetiva de encaminhamento aos pais ou responsável, orientação, apoio e acompanhamento, matrícula e frequência em estabelecimento de ensino, inclusão em programa de auxílio à família, encaminhamento a tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, abrigo, tratamento toxicológico e, até, colocação em família substituta.

Já o adolescente entre 12 e 18 anos incompletos (inimputáveis) que pratica algum ato infracional, além das medidas protetivas já descritas, a autoridade competente poderá aplicar medida socioeducativa de acordo com a capacidade do ofensor, circunstâncias do fato e a gravidade da infração, são elas:

- 1) Advertências – admoestação verbal, reduzida a termo e assinada pelos adolescentes e genitores sob os riscos do envolvimento em atos infracionais e sua reiteração,
- 2) Obrigação de reparar o dano – caso o ato infracional seja passível de reparação patrimonial, compensando o prejuízo da vítima,
- 3) Prestação de serviços à comunidade – tem por objetivo conscientizar o menor infrator sobre valores e solidariedade social,
- 4) Liberdade assistida – medida de grande eficácia para o enfreteamento da prática de atos infracionais, na medida em que atua juntamente com a família e o controle por profissionais (psicólogos e assistentes sociais) do Juizado da Infância e Juventude,
- 5) Semiliberdade – medida de média extremidade, uma vez que exigem dos adolescentes infratores o trabalho e estudo durante o dia, mas restringe sua liberdade no período noturno, mediante recolhimento em entidade especializada
- 6) Internação por tempo indeterminado – medida mais extrema do Estatuto da Criança e do Adolescente devido à privação total da liberdade. Aplicada em casos mais graves e em caráter excepcional.

Antes da sentença, a internação somente pode ser determinada pelo prazo máximo de 45 dias, mediante decisão fundamentada baseada em fortes indícios de autoria e materialidade do ato infracional.

Nessa vertente, as entidades que desenvolvem programas de internação têm a obrigação de:

- 1) Observar os direitos e garantias de que são titulares os adolescentes;
- 2) Não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão de internação,
- 3) Preservar a identidade e oferecer ambiente de respeito e dignidade ao adolescente,