

Relatório do Curso de Especialização

A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege

(Convênio UFSC/MEC/SECADI – 2009 a 2011)

Produção Técnica: Apoliana Regina Groff

Supervisão: Ana Maria Borges de Sousa

Patrícia de Moraes Lima



Gestão do Cuidado:
Escola que Protege



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**



Gestão do Cuidado:
Escola que Protege



**Relatório do Curso de
Especialização a Gestão do
Cuidado para uma Escola que
Protege(Convênio UFSC/MEC/
SECADI – 2009 a 2011)**



GOVERNO FEDERAL

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação - CED

Coordenação de Curso**Núcleo Vida e Cuidado Estudos e Pesquisas Sobre Violências – NUVIC/CED**

Coordenação do Projeto: Ana Maria Borges de Sousa

Vice-Coordenação: Patrícia de Moraes Lima

Coordenação Pedagógica: Marta Corrêa de Moraes, Apoliana Regina Groff, Mariani Santos Baasch

Secretaria do Curso: Maria Madalena Gonçalves, Dayse Jaquelyne Bernardes, Izabella Fonseca Accioly

Coordenação Pedagógica**Laboratório de Novas Tecnologias – LANTEC/CED**

Coordenação Geral: Andrea Brandão Lapa

Coordenação Pedagógica: Roseli Zen Cerny

Equipe de Desenvolvimento de Materiais

Supervisão: Isabella Benfica Barbosa

Design Instrucional: Fabíola Sucupira Ferreira Sell

Revisão Gramatical: Mirna Saily

Supervisão do Design Gráfico: Talita Ávila Nunes, Cristiane Amaral

Identidade Visual: Alexandre dos Santos Oliveira, Rafael Naravan Kienen, Laura Martins Rodrigues

Projeto Gráfico: Laura Martins Rodrigues

Diagramação: Gustavo Barbosa Apocalypse de Mello, Talita Ávila Nunes

Ilustrações: Rafael Naravan Kienen

Sumário

Porque educar em comunhão é preciso.....	5
Fios que teceram a formação	9
Primeiros olhares sobre as violências	13
Parte I – a gestão do cuidado para uma escola que protege: planejamento e desenvolvimento	24
1.1 Formação das Equipes	24
1.2 Operacionalização do Curso: Coordenações.....	27
1.3 Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem.....	37
1.4 Público de Interesse, Requisitos Mínimos, Processo de Seleção e Matriculados(as)	45
1.5 Perfil dos(as) Cursistas	50
Parte II- do projeto à obra	58
2.1 Fragmentos de um Curso-Experiência: o estar-junto de uma equipe pedagógica	58
2.2 Cartografias do Currículo Vivido	67
2.3 Evasão e Concluintes	119
Referências	121
Parte III – relatório da comissão de avaliação	123
I - Abrindo as cortinas	125
1.1. Aspectos avaliados.....	130
II - I Ato	132
2.1. Planejamento e Instalação do curso	132
III - II Ato	139
3.1 Infra-estrutura administrativa e pedagógica.....	139
IV - III Ato.....	142
4.1. Práticas curriculares	142
4.2. Apreciação dos dados - Avaliação qualitativa	146
V- Fechando as cortinas.....	152
5.1 Considerações finais.....	152
Referências	154

» Porque educar em comunhão é preciso

Sabedoria. Começar mais uma vez, como uma criança...

(Rainer M. Rilke)

Estamos vivendo a experiência de um instante, cuja eternidade é marcada pela importância da vivência ali, com as pessoas, as situações e os afazeres. Estamos entregando às instituições parceiras uma síntese qualitativa de um trabalho coletivo, e como tal, tecido a muitas mãos, entre as visíveis e aquelas que por vezes ficaram esquecidas em algum lugar, mas que não perderam o seu valor. Estamos compartilhando com as pessoas interessadas e envolvidas nesse projeto piloto, o Relatório do Curso de Especialização a Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege (Convênio UFSC/MEC/SECADI – 2009 a 2011).

A entrega desse relatório não cumpre uma mera formalidade, ao contrário, sua elaboração tem sentidos que vão além de um ato de “prestar contas”. Ele quer dividir as ações que compuseram o percurso da formação, apontar os limites e as possibilidades que constituíram o processo, qualificar os acertos, compreender os equívocos, e mais, explicitar ao Ministério da Educação (MEC), à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Universidade Federal de Santa Catarina que desejamos a REEDIÇÃO desse Curso, com os ajustes necessários ao projeto piloto que agora concluímos. Nosso desejo se pauta na sabedoria proposta por Rilke na epígrafe: começar mais uma vez, como uma criança, alinhavando novos passos, repetindo aqueles que alcançaram seus propósitos, buscando as mesmas e outras mãos de apoio, criando outros “inéditos viáveis” (Paulo Freire) que façam jus à beleza do paradigma que ousamos lançar no campo da educação: a gestão do cuidado.



Como demonstram os documentos que compõem este relatório, o Curso de Especialização modificou atitudes, encorajou inovações na dinâmica das escolas, cujos professores participaram da formação. Gerou esperanças e semeou práticas afetivas que deram às relações interpessoais outros sentidos para um estar-juntos em cada dia. Provocou deslocamentos, encontrou nas resistências o significado pedagógico das reflexões propostas, alimentou os conflitos que nasciam da necessidade de olhares e auto-olhares. O Curso criou cenários de possibilidades para que cada educador-cursista descobrisse os modos de construir uma escola que protege. Com suas imperfeições e originalidades, esta formação gerou intervenções coletivas nas comunidades de entorno das escolas e ampliou o protagonismo de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, lembrando aos adultos que eles estão em desenvolvimento peculiar e é nossa a responsabilidade de educá-los e protegê-los. E o mais relevante, o Curso ensinou que nossos olhares e práticas só podem ser transformadores se assumirmos, com radicalidade, uma educação em direitos humanos, mas numa compreensão biocêntrica.

Nossas ações pedagógicas e afetivas se deixaram guiar pela convicção de que educar é preciso, mas em comunhão, com uma escuta alargada, com sensibilidade para acolher as diferenças e contrariedades. Isso nos faz afirmar que realizamos um excelente trabalho de formação, mesmo com os limites institucionais que infernizam a criatividade intelectual e atropelam a liberdade de inventar-junto-com. Por vezes tivemos que reconhecer a solidão acadêmica, a indiferença dos nossos dirigentes para um projeto de tamanha grandeza, e ainda assim nos mantivemos animados, porque confiantes na nossa disposição afetiva de cuidar de nosso projeto.

Nosso interesse na REEDIÇÃO desse Curso de especialização é legítimo e vamos acreditar que o MEC, a SECADI e a UFSC também assim compreendem essa experiência. Como coletivo de coordenação estamos disponível para o diálogo que favoreça esse



pedido. O Núcleo Vida e Cuidado (NUVIC), enquanto unidade acadêmica do Centro de Educação, assumirá novamente a coordenação do próximo projeto, caso ele seja viabilizado pelo governo federal. De nossa parte não há dificuldade que não possa ser superada, não há limites que não possam ser encarados para arquitetar as alternativas. Ou seja, queremos fazer, novamente. É esse desejo que nos move.

Atenciosamente

A Coordenação Geral



Fios que teceram a formação

O curso de especialização, *A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege* nasceu como resultado das atividades de estudos, pesquisas e formações realizadas pelo Núcleo Vida e Cuidado¹ (NUVIC), especialmente entre os anos de 2000 e 2007. Ao constatar a insuficiência desta temática na formação inicial e continuada dos sujeitos que atuam nas escolas públicas e na Rede de Atenção às crianças e adolescentes inseridos em contextos de violências no estado de Santa Catarina, o Núcleo foi gestando o projeto deste curso até a oportunidade de sua concretização, em 2009, com a parceria do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O projeto do curso na modalidade de Educação à Distância (EaD) também nasceu a partir do envolvimento do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em projetos de ensino, pesquisa e extensão que lidam com o uso intensivo de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na formação de professores, gestores e trabalhadores do campo da educação. A partir da experiência da UFSC, desde 1995 dedicando-se à oferta de cursos na modalidade à distância, o Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC) surge neste cenário fortalecendo a participação e o compromisso do CED com a formação de profissionais da educação que não podem ou não querem abandonar seus contextos para uma formação superior.

Desta forma, alia-se às propostas do governo brasileiro que tem investido na democratização do ensino superior através EaD, promovendo a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior pelas universidades públicas. Com o argumento de que a formação dos indivíduos não pode mais ficar limitada ao período escolar e as novas exigências de uma educação permanente, a EaD tem aparecido como recomendação prioritária no discurso das políticas públicas, como uma modalidade de educação adequada e desejável para atender as novas e crescentes demandas. Também como possibilidade de

1. Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas Sobre Violências.



configuração de uma educação diferenciada, que, por um lado, chega impulsionando transformações nas práticas convencionais de ensino e suas aprendizagens e, por outro lado, permite ao(a) cursista autonomia e flexibilidade de uma formação que os mantenha em seus próprios contextos.

Vinculado ao Programa **Escola que Protege** (MEC-SECADI), que tem por intencionalidade capacitar profissionais para uma atuação qualificada em situações de violências que afetam crianças e adolescentes, identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar, este curso de especialização guiou-se por pressupostos que questionaram também os espaços de formação continuada dedicado aos(às) educadores(as) e profissionais da Rede de Atenção. Com isso projetou uma formação em que as novas aprendizagens não fossem traduzidas como atividades dissociadas de seus afazeres docentes, ou distantes dos desejos por outras práticas para lidar com as violências que afetam esta população.

O curso *A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege*, trouxe as violências para o centro das reflexões, indagando suas dimensões e multiformas de manifestação, convidando a uma compreensão de que somos, todos(as), também (co)criadores destas violências. Nos contextos educativos são muitas as relações atravessadas pelas violências, desde as mais aparentes, como uma agressão física ou verbal, aos modos de convivência banhados pela hierarquia, pelas relações de mando, pelo fracasso escolar, pelos preconceitos e máscaras engendrados pelas políticas de inclusão². São violências (in)visíveis que se movimentam no cotidiano, alterando a existência daqueles(as) que habitam a escola³.

2. Ver em: SOUSA, Ana Maria Borges. O sentido institucional de acolher: por uma Gestão do Cuidado com crianças. In SOUSA, Ana Maria Borges, VIEIRA, Alexandre, LIMA, Patrícia de Moraes (orgs.). *Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências*. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

3. Ver em: LIMA, Patrícia de Moraes. Cartografias, tempos e espaços da escola: linhas e fluxos de um (outro) desejo. In MIGUEL, Denise Soares e LIMA, Patrícia de Moraes (orgs.). *Violências em (Com)Textos: olhares*. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2010.

As violências nos contextos educativos se apresentam também por meio do currículo⁴, do planejamento escolar, das avaliações, da maneira pela qual as carteiras são distribuídas nas salas de aula, dos rótulos que definem quem são os estudantes indisciplinados, os apáticos, os bagunceiros e os inteligentes. As violências se exprimem de formas diferenciadas, com desiguais intensidades que deixam marcas nas trajetórias humanas e produzem sentidos nos cenários em que acontecem. Mostram-se em faces nem sempre delineáveis em seus contornos, à medida que se configuram nas mais distintas formas de agressão. Por outro lado, se revestem, em alguns momentos, de mitos populares que se expressam como preconceitos, como explicações carregadas de uma racionalidade confusa e nada coerente com as experiências dolorosas vividas por crianças e adolescentes.

Como um caleidoscópio, as violências não cessam de informar sua complexidade diante daquele(a) que as olha ou as vivencia, expressando sua multidimensionalidade em estilos, cores, intensidades, combinações, em jogos ambivalentes. Cada vez que olhamos, um ponto de vista outro se cria, assim, quando discorremos sobre as violências que acontecem todos os dias, seja nas escolas, nas ruas das cidades, nas zonas rurais, nas famílias, isso vai exigir um posicionamento não redutível e que supera a simples tipificação, dado que estas violências são tecidas em diferentes lugares sociais e produzidas por sujeitos em relação. Não há apenas causa e efeito, há circunstâncias plurais, com múltiplas faces, que nos desafiam a enxergar as grandes fendas que se abrem diante dos nossos olhos, ou mesmo as pequenas fissuras que vão rasgando silenciosamente as vidas de homens e mulheres, crianças e adolescentes⁵.

4. Ver em: MORAES, Marta Correa e SOUSA, Ana Maria Borges de. Entre-manto, bordados e canções: tecer um currículo que dança. In SOUSA, Ana Maria Borges de; BARBOSA, Isabella Benfica (Orgs). **Cuidar da Educação, cuidar da vida**. Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2011.

5. A infância e a adolescência vêm se constituindo, pela própria necessidade imanente da problemática das violências hoje, uma das áreas de excelência para a construção de políticas públicas de resultados efetivos. Por essa razão se traduzem em um dos campos de estudos e pesquisas de referência central para o NUVIC.

Nesta direção, o projeto do curso refletiu sobre o papel sociocultural que a escola comporta para proteger meninos e meninas das violências, a responsabilidade dos(as) profissionais da educação diante destes acontecimentos. Questionamos: as escolas, enquanto organizações sociais estão instrumentalizadas para enfrentar as desigualdades e as relações de poder que se manifestam em casos de violências? O ambiente escolar é um dos lugares possíveis para a constatação e intervenção em casos de violências? Pode o(a) profissional da educação cuidar das cicatrizes inevitavelmente deixadas pelas várias formas de abuso que afetam a vida de crianças e adolescentes? É possível uma escola que protege?

Identificamos a relevância de revermos conceitos e preconceitos, bem como, de ativarmos as responsabilidades para proteger crianças e adolescentes no ambiente escolar. Decifrar e decodificar os pedidos de socorro de quem vive situações de violências antecede a decisão de denunciar. E, nestes casos, denunciar não significa passar o caso adiante, implica apurar os olhares, as formas de documentação e registro das práticas sociais desenhadas no interior da escola. Significa também, obter e apresentar informações relevantes para partilhar os casos com os órgãos competentes. Essa é uma obrigação de todos(as) aqueles(as) que trabalham pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

A proposição de uma formação continuada para professores(as) e atores da Rede de Atenção, na temática das violências, foi e ainda é um desafio para todos(as) nós⁶. Falar sobre violências e compreendê-las em sua complexidade, olhar para a escola também como (co)criadora de violências e se observar como alguém que também sofre e produz violências, nos desafiou a aprender a gestar formas de documentação pedagógica que amparem os direitos de crianças e adolescentes, numa experiência sempre inovadora. Algumas questões surgiram aos(às) cursistas, então, no processo desta formação sugerimos: eu também sou produtor(a) de violências? Como as violências acontecem? As violências são mais complexas do que de início eu pensava? Que violências estão invisíveis ao meu olhar? E agora que consigo vê-las, como agir?

6. Ver em: GROFF, Apoliana R. e STRAPPAZZON, André L. Formação de educadores/as na temática das violências: uma 'estética das possibilidades'. In SOUSA, Ana Maria Borges de; BARBOSA, Isabella Benfica (Orgs). Cuidar da Educação, cuidar da vida. Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2011.

Primeiros olhares sobre as violências

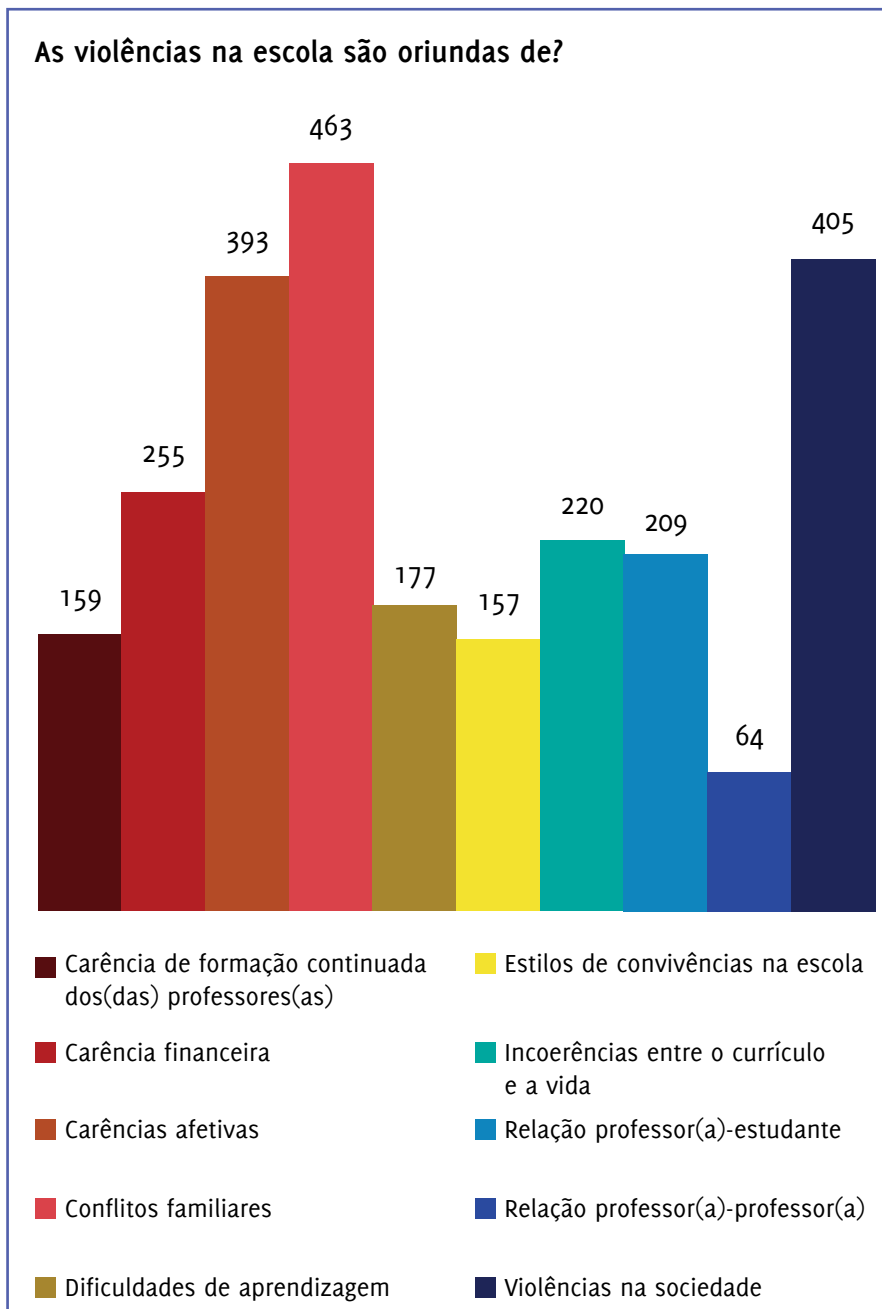
Na ocasião da matrícula no curso de especialização, os(as) cursistas responderam a um questionário que objetivou salientar as compreensões destes(as) profissionais acerca das violências: suas causas, formas mais comuns de violências que ocorrem em ambientes educativos, estratégias utilizadas no enfrentamento às violências nos espaços educativos, abordagens eficazes no enfrentamento e prevenção às violências e o que consideram como violências.

Pudemos observar que no início da formação, os(as) profissionais da educação, em sua grande maioria, possuíam um entendimento sobre a origem das violências como externas a escola. Os itens com os maiores números de respostas apontam que as violências escolares são oriundas: em primeiro lugar, de conflitos familiares; em segundo, das violências presentes na sociedade; em terceiro, de carências afetivas; em quarto, de carências financeiras. Vale destacar dois aspectos neste primeiro recorte: um, a afirmação de que as violências são oriundas do ambiente familiar; dois, a declaração de que carências afetivas e financeiras se constituem num aspecto que demarca o enunciado da falta. Ambos nos apontaram uma preocupação inicial, qual seja, desnaturalizar a posição dos sujeitos que se encontram em contextos educativos e daqueles(as) que atuam nas políticas públicas destinadas à infância e juventude. Somente no contorno mais apurado sobre as respostas começamos a identificar a relação entre violências e escola, o que revela também as incoerências entre o currículo e a vida; os descuidos que subsidiam a relação professor(a)-estudante; como as dificuldades de aprendizagem são produzidas; a dissociação entre a política de formação continuada dos(das) professores(as) e a problemática das violências que afetam crianças e adolescentes; como os estilos de convivência na escola são pouco afetivos, com baixa escuta mútua, como frágeis laços de amizade entre os(as) educadores(as).



As violências na escola são oriundas especialmente de?	Respostas
Conflitos familiares	463
Violências na sociedade	405
Carências afetivas	393
Carência financeira	255
Incoerências entre o currículo e a vida	220
Relação professor(a) - estudante	209
Dificuldades de aprendizagem	177
Carência de formação continuada dos(das) professores(as)	159
Estilos de convivência na escola	157
Relação professor(a) - professor(a)	64
Tráfico/Drogas	4
Consumismo	2
Autoritarismo	2
Bullying	2
Carência de Deus (valores, amor ao próximo)	1
Competitividade	1
Crise que a sociedade enfrenta os valores	1
Cultura contemporânea	1
Desconhecimento das leis de proteção	1
Dificuldade em conviver com as diferenças	1
Falta de convivência familiar	1
Falta de Interesse/Proposta /Ações Governamentais na Educação	1
Falta de profissionais mediadores nas situações de violência e conflito	1
Fome	1
Gestão e Cultura Escolar	1
Individualismo	1
Influência da mídia	1
Modo de vida	1
Pobreza no currículo escolar	1
Preconceitos	1
Problemas Emocionais	1
Relação aluno / aluno	1
A soma de todos os itens pontuados depende de cada espaço educativo	1

» Quadro 1- Na Escola as violências são oriundas de?

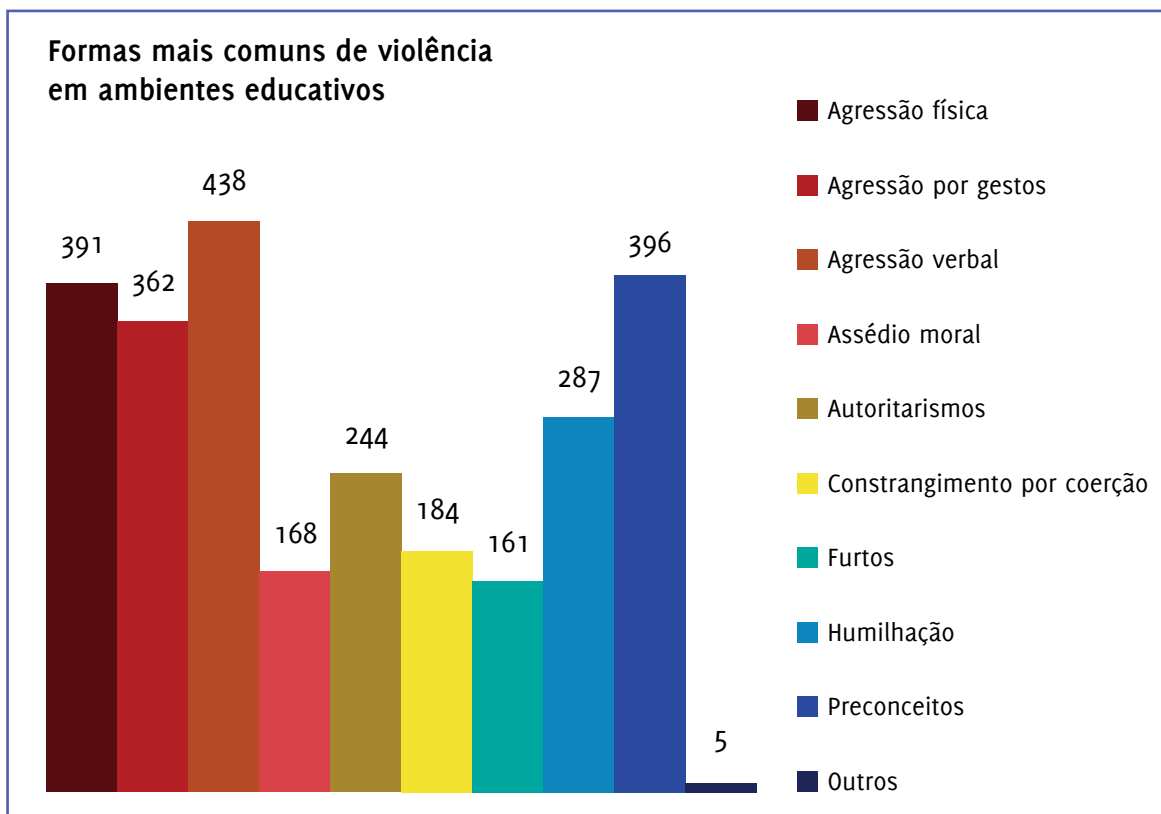


» Gráfico 1 - As violências na escola são oriundas de?

Quanto às formas mais comuns de violências na escola, em primeiro lugar apareceu como resposta a agressão verbal. Dos 490 cursistas que responderam ao questionário, 438 elegeram esta forma de violência como a mais comum no cotidiano escolar. Na seqüência aparecem os preconceitos, as agressões físicas e por gestos. Ou seja, olhares que apontam para as violências mais aparentes nas relações diárias nas escolas, em detrimento de tantas outras formas de violências silenciadas e invisibilizadas.

Formas mais comuns de violências que ocorrem em ambientes educativos.	Respostas
Agressão verbal	438
Preconceitos	396
Agressão física	391
Agressão por gestos	362
Humilhação	287
Autoritarismos	244
Constrangimento por coerção	184
Assédio moral	168
Furtos	161
Outros	5
Bullying	3
Não respondeu	1
Abuso de poder	1
Comportamentos	1
Negligências	1
Tiroteio	1

» Quadro 2 - Formas mais comuns de violências.

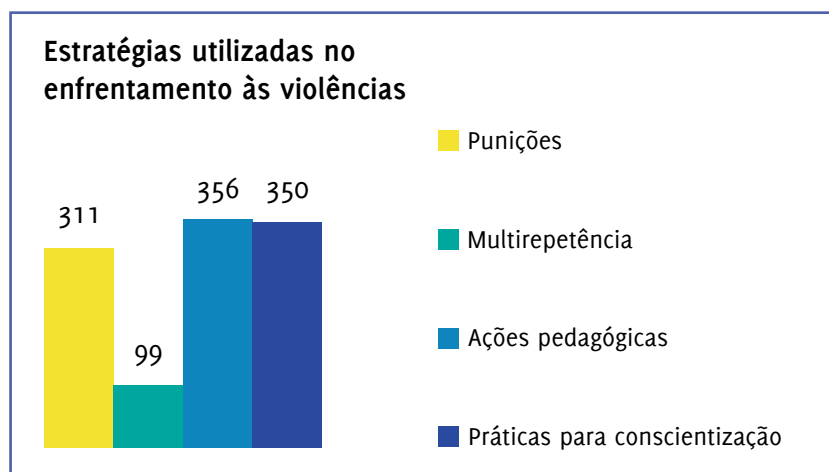


» Gráfico 2 - Formas mais comuns de violência em ambientes educativos.

Com os indicadores de violências mais comuns nos espaços educativos, os(as) profissionais responderam ainda sobre as estratégias utilizadas para o enfrentamento das mesmas. Quase numa mesma incidência, as ações pedagógicas, as práticas de conscientização e a punição aparecem como as estratégias mais utilizadas para lidar com as violências. Como quarta opção aparece a multirrepetência, que aliada às punições, destacam-se como estratégias reveladoras das formas de violências que a própria escola (re)produz. Além disso, não sugerem atividades pautadas no diálogo e no trabalho em rede. Destacamos que a punição aparece como afirmativa pedagógica, podendo ser compreendida como um aspecto que pode potencializar o ciclo das violências dentro da escola. Talvez isso explique porque os/as professores(as) acreditem que as violências são oriundas, sobretudo, dos contextos familiares.

Estratégias que vêm sendo utilizadas no enfrentamento às violências nos espaços educativos	Respostas
Ações pedagógicas	356
Práticas para conscientização	350
Punições	311
Multirepetência	99
Diálogo entre os responsáveis/pais/conflitos	5
Aproximação entre escola e família	3
Encaminhamento para programas diversos	3
Parcerias	2
Trabalho com as famílias	2

» Quadro 3 - Estratégias que vêm sendo utilizadas.

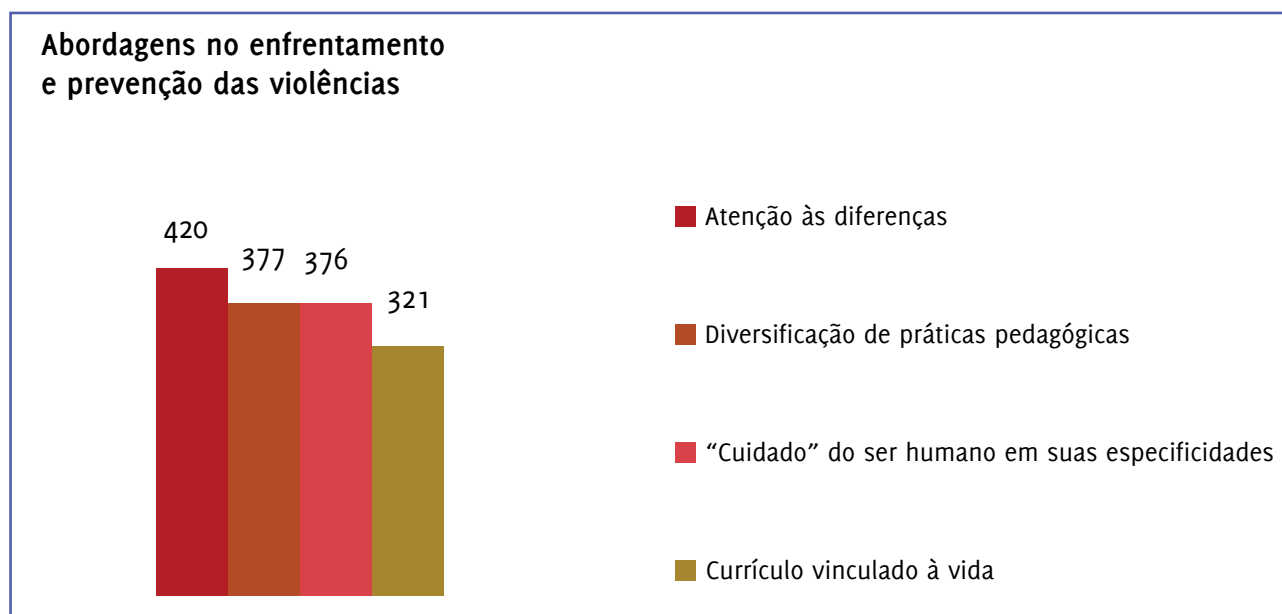


» Gráfico 3 - estratégias utilizadas

Embora a problematização inicial tenha se dedicado às origens das violências, incluindo aquelas que acontecem fora da escola, ao abordarmos as possibilidades mais eficazes na prevenção, o que mais ganhou destaque são ações que podem ser implementadas nos contextos educativos, ou seja: atenção às diferenças, diversificação de práticas pedagógicas, cuidado com os seres humanos em suas especificidades e currículo vinculado à vida. Assim, uma tensão é exposta, pois apesar das violências nos contextos educativos serem vistas como oriundas do lado de fora de seus muros, as estratégias de enfrentamento, quando apresentadas pelo questionário, mudam de lugar e são vislumbradas do lado de dentro. No entanto, permanecem sem o diálogo com o entorno comunitário.

Abordagens que podem ser eficazes no enfrentamento e prevenção às violências	Respostas
Atenção às diferenças	420
Diversificação de práticas pedagógicas	377
“Cuidado” do ser humano em suas especificidades	376
Currículo vinculado à vida	321
Formação continuada dos profissionais	9
Trabalho com os pais	4
Parceria com outras instituições	3
Trabalho multidisciplinar dentro do Planejamento Escolar	3
Criação de uma rede de enfrentamento com políticas públicas específicas	2
Oficinas de trabalho de acordo com a realidade	2

» Quadro 4 - Abordagens que podem ser eficazes no enfrentamento e prevenção às violências.



» Gráfico 4 - Abordagens que podem ser eficazes no enfrentamento e prevenção às violências.

O entendimento inicial dos(as) cursistas sobre as violências, sublinhava a ênfase naquelas mais explícitas que atravessam as relações cotidianas: primeiro, agressão física; segundo, agressão verbal; terceiro, ações que prejudicam o outro e o ambiente de convivência; quarto, o assédio moral, e em quinto, a violência psicológica. Isso nos diz do modo como nos relacionamos com o outro e o que consideramos “imagens” de violências. Num primeiro momento, este olhar que aponta para as violências como práticas que deixam marcas corporais e/ou que podem ser vistas e ouvidas por outros, situam os sujeitos em um lugar seguro, pois estes(as) conseguem localizar as violências nas suas relações. Então podem afirmar se sofrem ou não violências, se são violentadores ou não.

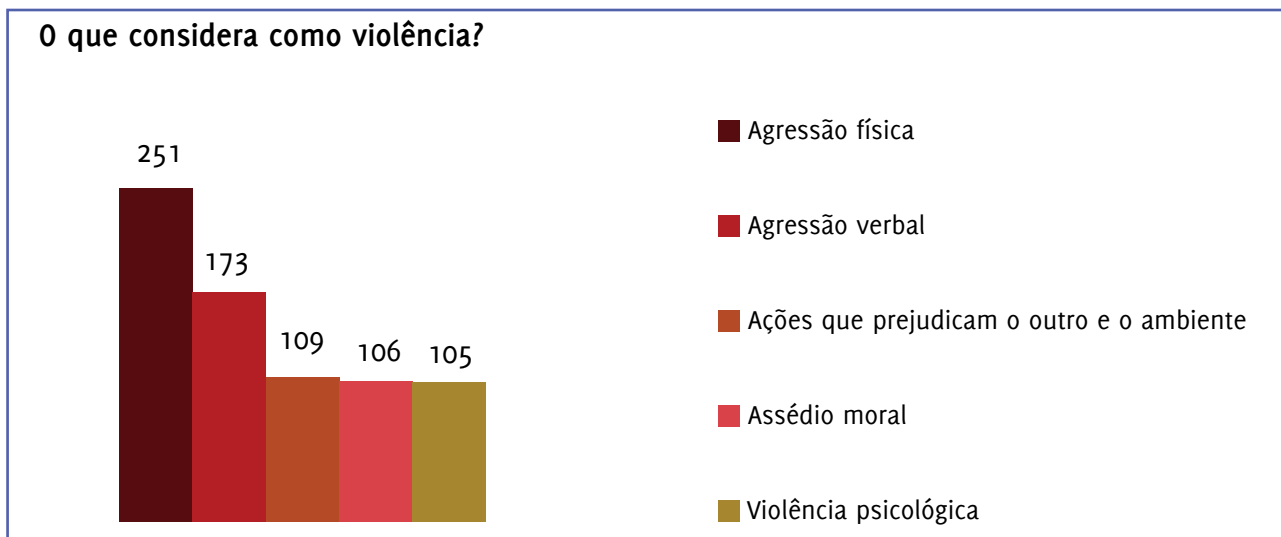
Com um curso que busca deslocar os(as) profissionais da educação e da Rede de Atenção deste lugar confortável, buscamos olhar para a trama complexa e sutil de violências que (de)formam as relações entre humanos e com a natureza, dado que alcançam extensões sem medidas exatas. Na presença das violências que até certo ponto passavam despercebidas, olhares outros vão sendo forjados no mesmo tempo em que modos de sentir, pensar e agir também vão sendo (trans)formados.

O que você considera como violência?	Respostas
Agressão/Violência física	251
Agressão verbal/xingamento	173
Ações que prejudicam o outro e o ambiente de convivência	109
Agressão/assédio moral	106
Agressão psicológica/emocional	105
Humilhação	74
Preconceito	71
Desrespeito	67
Constrangimento	56
Agressão por gestos	39
Violação dos direitos humanos	38
Negligência	28
Discriminação	26
Autoritarismo	23
Coerção/coação	23
Abuso de poder/autoridade	21
Uso da força	17

O que você considera como violência?	Respostas
Agressão/assédio sexual	16
Ameaça	16
Furtos	10
Bullying	9
Opressão	6
Indiferença	5
Interferência social/intelectual	5
Pobreza/Miséria	5
Imposição	3
Drogas	3
Violência intelectual	3
Diferenças sociais	2
Abandono	2
Exclusão	2
Fectício	2
Crueldade	1
Descaso	1
Desestrutura familiar	1
Desvalorização profissional	1
Dificuldades de acesso à escola de qualidade	1
Exploração do trabalho infantil	1
Exposição ao convívio com dependentes químicos	1
Falta de compromisso	1
Falta de cuidados para com a criança	1
Falta de ética profissional	1
Falta de oportunidade/diferenças sociais	1
Ferir regras	1
Incoerência entre teoria e prática	1
Intimidação	1
Invasão de autonomia	1
Invasão de privacidade	1
Marginalização	1
Maus tratos	1
Negar a inclusão na sociedade	1
Omissão	1
Pedofilia	1
Perdas ou danos à humanização	1

O que você considera como violência?	Respostas
Pornografia	1
Prejuízo à qualidade de vida	1
Punições vexatórias	1
Relação entre alunos, professores e família	1
Transgressão às Regras	1
Vínculos com escola/família	1

» Quadro 5 - O que você considera como violência.



» Gráfico 5 - O que você considera como violência.

Compreendemos que educadores(as) que atuam em escolas, ONGs, Rede de Atenção a criança e ao adolescente, na educação de jovens e adultos, no campo e na cidade, ainda carecem de uma formação continuada que lhes ajude a problematizar as violências explícitas e sutis tecidas nas relações, e a contribuir com alternativas de proteção e formas de prevenção e intervenção. Considerar as relações entre infância, adolescência, juventude e violências é criar subsídios para uma reflexão sobre o papel de uma Escola que Protege. Pensamos que uma formação continuada problematizadora, vinculada às realidades educativas locais e às práticas cotidianas de intervenção tem um papel definidor para que os(as) educadores(as) possam escolher e realizar atividades político-pedagógicas de interlocução com muitos saberes, abertos(as) para projetos novos de vida para todos e todas, especialmente, para crianças e adolescentes.

Nosso desejo foi então, o de possibilitar aos(às) educadores(as) e outros profissionais da Rede uma formação que pudesse instrumentalizar estes atores sociais para construção coletiva de



projetos de intervenção educacionais, fundamentados em uma **Gestão do Cuidado**. Para nós, a Gestão tem uma compreensão de políticas públicas que não se pautam pelo estado de exceção (da falta), mas do direito, portanto, não opera na lógica do dever-ser, que em geral, “despossui” a população infanto-juvenil de seu re-conhecimento como *legítimo ser-no-mundo* (MAFFESOLI, 1996). É, portanto, uma Gestão que acontece como política de afetos, particularmente porque se orienta para tornar viáveis os corpos: da infância pobre, marginalizada; das sexualidades das meninas-mulheres e dos meninos-homens das camadas populares; que se organiza pelo entrelaçamento das suas legitimidades, recusando o controle e a anulação das diferenças.

O Cuidado, por sua vez, se expressa no movimento de congruência entre corporeidade e cognoscibilidade, porque se realiza em um espaço de potencialização da vida: o *nicho vital* (ASMANN, 1999). A Gestão do Cuidado é entendida a partir de uma perspectiva transdisciplinar, protetiva, ecológica, ética e estética, que considera a vida como permanente *sacralidade* viva para sustentar, teórica e metodologicamente, todos os processos pedagógicos. Portanto, uma modalidade de Gestão e de Cuidado que reconhece as instituições, e de maneira singular a escola, como lugar social do cuidado, para assegurar a cada criatura humana o pleno desenvolvimento e a sua integridade. É uma Gestão que se nutre dos direitos humanos, a partir de uma compreensão biocêntrica.

Com a certeza de que não poderíamos ser apenas “mais um curso de formação” e, fundamentados na Gestão do Cuidado, estamos cientes de que proporcionamos aos participantes tempos profissionais e curriculares para vivências do cuidado de si e do outro; para encontros dialógicos que dessem visibilidade às violências que atravessam as condutas cotidianas, as quais somos seus co-criadores(as); reciprocidade entre teoria e prática, entre escola e Rede, entre grupo e indivíduo, entre violências e a multiplicidade de nexos causais; compreensões complexas e realizadoras de modos de vida guiados pela ética e pela estética do *estar-junto* afetivo; o exercício da autonomia profissional; a riação de projetos de intervenção vinculados às políticas de valorização da vida e dos direitos humanos; a compreensão da gestão do cuidado como expressão viva da gestão democrática das instituições e, a indispensabilidade da relação entre instituição e comunidade.

Objetivo Geral do curso

Instrumentalizar educadores/as e outros atores sociais para construir projetos de intervenção que transformem a escola em um espaço articulado, que proteja crianças e adolescentes. E ainda, que esses projetos tenham como fundamento a gestão do cuidado nas instituições e a valorização da vida, para que possam somar na promoção e qualificação de políticas públicas de direitos.

Objetivos Específicos

- Formar, em nível de especialização, profissionais da educação básica e da Rede para o enfrentamento e a prevenção das violências contra crianças e adolescentes.
- Compreender os referenciais teórico-metodológicos que pautam as reflexões sobre as violências.
- Compreender os cenários em que estão imersos crianças e adolescentes, no contexto da América Latina e do Brasil, especialmente da Região Sul.
- Estudar a constituição histórica das políticas públicas na área da Infância e Adolescência brasileira.
- Conhecer o papel sócio-cultural do Sistema de Garantia de Direitos, especialmente do Conselho Tutelar, frente ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.
- Problematizar o papel da escola pública como instituição promotora da proteção e do cuidado com crianças e adolescentes.
- Problematizar a importância das parcerias entre a escola pública, a Rede de Atenção e as ações comunitárias na proteção e cuidado de crianças e adolescentes.
- Construir projetos de intervenção social que alterem realidades locais.
- Oportunizar o contato com as novas tecnologias e a apropriação crítica de diferentes mídias e suas respectivas linguagens.

- Produzir materiais didáticos e paradidáticos destinados a este Curso, voltados para a promoção e a defesa dos direitos das crianças e adolescentes no ambiente escolar.
- Promover, na Região Sul do Brasil, a troca de experiências e o trabalho cooperativo para o enfrentamento e a prevenção das violências contra crianças e adolescentes.

Parte I – a gestão do cuidado para uma escola que protege: planejamento e desenvolvimento

1.1 Formação das Equipes

O curso contou com um **Sistema de Acompanhamento** que foi responsável pelas ações didáticas, pedagógicas e motivacionais que possibilitaram o permanente diálogo com o(a) cursista e garantiram a operacionalização do processo de ensinar e aprender. O Sistema de Acompanhamento iniciou o curso com uma coordenadora pedagógica que acompanhava a equipe que integrava o Sistema: professores(as), professores(as) tutores(as), monitores(as) que em conjunto se responsabilizaram pela ação pedagógica necessária para o desenvolvimento das diversas etapas do curso, na modalidade semipresencial. No entanto, no decorrer das atividades sentimos a necessidade de criar uma equipe de acompanhamento pedagógico maior, que passou a ser composta pela coordenadora pedagógica do Sistema de Acompanhamento e outras duas coordenadoras que cuidavam especialmente da relação entre monitores(as) e tutores(as).

Os(as) docentes do curso de especialização foram selecionados pela Coordenação Geral do curso. Os(a) professores(as) que atuaram nos Módulos possuíam títulos de Mestre e Doutor, com experiência na área específica da temática onde atuou, sendo que cada Módulo de Conteúdo teve três professores(as) para atender o número de turmas em cada estado e o Projeto de Intervenção Educacional.

Os(as) professores(as) foram responsáveis por:

- coordenar a gestão acadêmica do Módulo sob sua responsabilidade;
- coordenar e acompanhar as ações de todos os(as) monitores(as) e professores(as) tutores(as) sob sua responsabilidade;
- articular-se com as coordenações, principalmente a coordenação do sistema de acompanhamento
- propor as atividades de avaliação;
- organizar o plano de ensino do Módulo;
- realizar aulas nas Oficinas Presenciais;
- organizar e planejar os Seminários;
- participar das suas formações e da formação dos(as) professores(as) tutores(as) e monitores(as) para atuarem no Curso;
- participar do Colegiado do Curso;
- acompanhar o desenvolvimento dos Projetos de Intervenção Educacional;
- participar das Bancas Examinadoras;
- participar dos Seminários de Avaliação do Curso.

Os(as) **tutores(as)** foram selecionados(as) por uma comissão formada pelos(as) professores(as) e pela Coordenação Geral do curso da UFSC. Os requisitos mínimos foram: ter titulação mínima de especialista, preferencialmente na área temática que irá atuar, e experiência em cursos na modalidade à distância, com suporte em tecnologia digital. O curso iniciou com uma equipe de 20 tutores(as), sendo que cada um(a) ficou responsável por 25 a 30 cursistas em cada um dos polos e exerceu 20 horas semanais de atividades na UFSC.

Os(as) professores(as) tutores(as) foram responsáveis por:

- realizar a gestão acadêmica da turma que foi responsável;
- coordenar e acompanhar as ações dos(as) monitores(as) de turma, articulando-se com o(a) professor(a);
- articular-se com a coordenadora do sistema de acompanhamento;
- realizar os Seminários sob orientação do(a) professor(a);
- participar das suas formações para atuarem no Curso;
- participar do Colegiado do Curso;
- orientar o processo de elaboração dos Projetos de Intervenção Educacional e do TCC;
- participar dos Seminários de Avaliação do Curso.

Foram selecionados(as) **monitores(as)** para cada pólo, por meio de um processo seletivo simplificado. A seleção dos(as) Monitores(as) foi realizada pela Comissão Gestora Estadual e aprovados(as) pela Coordenação Geral do curso. Os requisitos mínimos para seleção destes: possuir experiência na área de educação, se possível no campo das Ciências Humanas, em cursos na modalidade à distância, com suporte em tecnologia digital; preferencialmente, ter titulação de Especialização. Cada monitor(a) foi responsável por um pólo, no qual desenvolveu atividades em 20 horas semanais, com atendimento aos(às) cursistas.

Os(as) monitores(as) foram responsáveis por:

- articular-se com os(as) professores(as) e professores(as) tutores(as) dos diferentes Módulos Temáticos, correspondente à turma que assiste;
- articular-se com a coordenadora do sistema de acompanhamento;
- auxiliar os(as) professores(as) na gestão acadêmica da turma, oferecendo assistência aos(às) cursistas, também na elaboração do TCC;
- participar e auxiliar os(as) cursistas nos encontros presenciais, organizados de acordo com a programação do Curso;

- participar das suas formações para atuarem no Curso;
- formar os(as) cursistas para o uso do ambiente virtual;
- aplicar as avaliações presenciais.

Foram selecionadas duas pessoas para a **secretaria do curso**, responsáveis pelos encaminhamentos administrativos e pela vida acadêmica dos(as) cursistas. Tiveram como função principal a manutenção dos registros acadêmicos, com a articulação entre o sistema de acompanhamento da aprendizagem no curso e as exigências regimentais da UFSC para cursos de especialização. Do mesmo modo, elaboraram e encaminharam correspondências internas e externas, atendendo as demandas de sua competência e o suporte logístico aos(às) professores(as).

1.2 Operacionalização do Curso: Coordenações⁷

A **Coordenação Geral e Vice-Coordenação** do Curso foram responsáveis por: articular a relação UFSC e MEC; coordenar a gestão do Curso e as coordenações nos estados; coordenar as ações administrativas e financeiras; as ações de suporte tecnológico; acompanhar as atividades acadêmicas junto ao Colegiado do Curso e à coordenação de pólo, incluindo a elaboração do TCC; coordenar e acompanhar o processo de formação dos(as) professores(as), dos(as) professores(as)-tutores(as) e monitores(as); o processo de avaliação do Curso; articular e negociar formas de colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação.

Conforme exigência da Resolução No 37/2008-FNDE, o Curso de Especialização foi efetivado com o acompanhamento de comissões gestoras em nível local, estadual e regional. A formação destas comissões visou o envolvimento de diferentes instâncias em um trabalho cooperativo em prol do cuidado com crianças e adolescentes que sofrem violências. Embora o sistema de gestão tenha previsto uma coordenação para cada comissão gestora estadual nos três estados (PR, RS, SC), na prática, a coordenadora

7. A composição do texto sobre a operacionalização do curso nos três estados foi elaborado com as contribuições da coordenadora das comissões gestoras, Cristiane Zapelini e, da coordenadora do estado do RS, Elize Huegel Pires.

da comissão gestora de SC, representante que integrava a equipe de coordenação do curso na UFSC, ficou responsável por coordenar a Comissão Gestora Regional.

Com a **Coordenação da Comissão Gestora Regional** foram realizadas as seguintes atividades: articular a constituição das comissões gestoras regionais nos três estados (PR, RS e SC); coordenar e acompanhar o processo seletivo nos três estados; auxiliar na gestão do curso; garantir junto às comissões gestoras estaduais a infra-estrutura nos polos de apoio presencial e nas instituições parceiras (UFRGS e UFPR); realizar reuniões periódicas com as comissões gestoras, coordenadoras estaduais, coordenadoras de pólo e monitores(as); e coordenar as reuniões com a Comissão Gestora de SC.

As **Coordenações Estaduais** foram responsáveis por: articular-se com a coordenação geral; coordenar e acompanhar a ação dos(as) monitores(as); articular-se com os(as) professores(as), por intermédio da coordenação geral; participar do processo de avaliação geral do curso; coordenar o atendimento continuado dos(as) monitores(as) aos(as) cursistas nos polos locais, por intermédio da coordenação do sistema de acompanhamento.

As **Coordenações de Polo** foram responsáveis por: articular-se com a Coordenação Estadual; articular-se com professores(as), por intermédio da Coordenação Estadual; participar do processo de avaliação geral do curso; coordenar o atendimento continuado dos(as) monitores(as) aos cursistas nos polos locais; coordenar as ações dos(as) monitores(as) nos encontros presenciais organizados de acordo com a programação do Curso.

Com as **Comissões Gestoras Estaduais e Locais** foram realizadas as seguintes atividades: indicar os locais que seriam os polos de apoio presencial e dispor da infra-estrutura necessária conforme as regiões indicadas; realizar a primeira etapa do processo seletivo que compreendia a inscrição dos profissionais das instituições educativas e demais instituições da rede de atenção; garantir o local e auxiliar na aplicação da prova escrita, de caráter eliminatório ao processo seletivo; selecionar os(as) monitores(as) para atuar nos polos de apoio presencial; e acompanhar o andamento do curso nos estados e municípios.

1.2.1 Operacionalização do Curso em Santa Catarina

Em SC, a constituição da Comissão Gestora foi bastante tranquila e tivemos desde o início a parceria da Secretaria Estadual de Educação, da UNDIME/SC, do Instituto Federal de SC – IFSC, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de SC – SINTE/SC e do Fórum Estadual pelo Fim da violência. Esta comissão trabalhou ativamente na divulgação do curso nos municípios prioritários, no processo seletivo dos(as) cursistas, na disponibilidade dos polos de apoio presencial e na seleção dos(as) monitores(as). Um ponto bastante positivo em SC foi poder utilizar toda a estrutura dos polos UAB em cada município prioritário - Laguna, Florianópolis, São José, Blumenau e Concórdia - e contar também com o apoio de todas as coordenações destes polos.

A equipe de monitores(as) neste estado também destacou-se pelo trabalho realizado junto aos(às) cursistas. A monitoria em SC permaneceu do início ao fim do curso com as mesmas pessoas, com exceção do polo de Laguna. A permanência dos(as) mesmos(as) monitores(as) durante todo o desenvolvimento do curso, promoveu uma vinculação pedagógica importante com os(as) cursistas, professores(as) e tutores(as), bem como, um destacado compromisso com a continuidade do curso neste estado.

1.2.2 Operacionalização do Curso no Paraná

No PR, o contato com a UFPR começou com a dificuldade da indicação da primeira coordenação estadual, que por um tempo significativo não articulou a implementação do curso neste estado, bem como, inviabilizou o estreitamento das relações da Coordenação Geral com a Universidade Federal. Mesmo com o início da tramitação desta parceria com a UFPR, não conseguimos formalizá-la por conta das exigências que esta Universidade fez a UFSC, solicitando inclusive repasse financeiro para que pudessemos utilizar os seus espaços e equipamentos para as atividades do curso. Cabe ressaltar que mesmo com estes entraves, contamos com a colaboração da servidora Rosangela Gehrke, vinculada a Pró-reitoria de Graduação, que viabilizou junto ao seu setor a utilização de alguns espaços e que aceitou o convite, após a alternância de duas coordenações neste estado, para ser a coordenadora estadual no PR, permanecendo até o final do curso.

A UNDIME/PR, a Secretaria Estadual de Educação do PR e Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré, foram parceiras desde o início e possibilitaram o desenvolvimento do curso neste estado, através da divulgação nos municípios prioritários, do processo seletivo dos cursistas, na disponibilidade, ainda que parcial, dos polos de apoio presencial e na seleção dos(as) monitores(as). Com o Fórum Estadual pelo fim da violência do PR, não houve articulação junto à comissão gestora.

Com relação aos polos de apoio presencial, este foi um complicador no andamento do curso, pois não conseguimos junto à comissão gestora, encontrar locais em municípios prioritários como Curitiba, Araucária, Colombo, Piraquara e São José dos Pinhais, para que os(as) cursistas pudessem contar com o apoio dos(as) monitores(as) sem ter que se deslocar até a UFPR. Com relação ao município de Almirante Tamandaré, conseguimos viabilizar um local, mas sem a estrutura necessária. As atividades presenciais do curso, bem como, a sala de informática e de apoio aos(as) cursistas aconteceram, então, em Curitiba, nas dependências da UFPR, no início do curso. Porém, devido as dificuldades de parceria entre a UFSC e a UFPR, tais atividades foram remanejadas para outros locais, como escolas estaduais e, também, dependências da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A falta de estrutura no estado do PR imprimiu algumas dificuldades no acompanhamento dos(as) cursistas pelos(as) monitores(as), os quais não possuíam um espaço adequado para atuar nas demandas do curso. O formato centralizado no município de Curitiba, sem uma estrutura de pólo, e ainda, os locais itinerantes onde as atividades presenciais aconteciam, inviabilizaram a cultura do encontro entre os estudantes durante o curso. Ficou claro para nós que a estrutura física para encontros presenciais entre cursistas e o acompanhamento da monitoria nos polos é fundamental para uma formação de qualidade, que privilegia as relações entre os sujeitos e qualifica a perspectiva da modalidade em EaD. Com isso, as funções da monitoria foram fragilizadas também no AVEA, o que provocou alternâncias de pessoas nesta atividade e dificultou o vínculo pedagógico e afetivo entre as pessoas.

Devido a constante troca de monitores(as) durante o primeiro semestre do curso optamos por não realizar nova seleção para

o segundo semestre e manter apenas aqueles(as) que permaneciam na função. Neste caso, somente os polos de Araucária e São José dos Pinhais continuaram até o final do curso com o acompanhamento da monitora presencial, que mediava a formação virtualmente e viabilizava alguns momentos para encontros presenciais em uma sala, localizada no setor em que a servidora da UFPR trabalhava, já que ela coordenava o curso no estado. Os outros polos, quando na realização das atividades presenciais como aulas e avaliações, recebiam a presença dos(as) tutores(as) que se deslocavam de Florianópolis para Curitiba para cumprir as atividades com os(as) cursistas.

1.2.3 Operacionalização do Curso no Rio

Grande do Sul

No RS, em agosto de 2010, a coordenadora estadual, membro da Secretaria de Educação do Município de Novo Hamburgo, assumiu a coordenação após três pessoas terem passado por esse posto. Com as suas contribuições conseguimos efetivar a parceria com a UFRGS, por meio da Secretaria de Educação a Distância, na pessoa do Vice-Secretário de Educação a Distância, Silvestre Novak. Desde então, foi possível concretizar todas as atividades e contar com a adesão e participação do professor Silvestre na Comissão Gestora do RS. A coordenação estadual, inicialmente organizou visitas aos polos do curso, a fim de conhecer as realidades locais e a dinâmica de funcionamento de cada um, com suas especificidades.

Com isso, a coordenadora estadual sistematizou um plano de ação que atendesse às demandas para o funcionamento do curso nos seis pólos. As ações se dividiram em três linhas que se cruzaram ao longo do percurso:

1. (Re)estruturação de um comissão gestora que contemplasse as exigências do Projeto Político Pedagógico da especialização;
2. Organização das estruturas física e técnica, necessárias para as atividades presenciais que de todos os pólos;
3. Acompanhamento e apoio ao trabalho dos(as) monitores presenciais no Estado.

Para cumprir a proposta de trabalho, iniciou-se uma série de contatos que possibilitaram estabelecer uma parceria entre Universidades, Secretarias de Educação e UNDIME. A composição dessa comissão começou a ser desenhada a partir das seguintes representações:

- Prof^a Mônica Pagel Eldeinwein – representante dos pólos;
- Prof^a Márcia L. Kerchner – representante da UNDIME, que concentra a representatividade das Secretarias Municipais de Educação;

Para ampliar a comissão foi necessário contatar a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Secretaria de Educação do Estado, a partir de então, ficou estabelecida a parceria entre a UFRGS e a UFSC. Contando com a colaboração da UFRGS obtivemos sucesso nas atividades do curso e estreitamos os laços com a Secretaria de Educação do estado, onde tramitou um termo de cooperação institucional.



» Foto 1 - Reunião comissão gestora RS.

Outras duas reuniões foram essenciais para que a comissão gestora concluísse sua composição no RS. Nesse momento foi possível contar com a representação da Secretaria Estadual de

Educação, que passou pela troca de administração no final de 2010. Através de uma carta de apresentação do curso, enviada em fevereiro de 2011, o contato com a SEDUC/RS foi estabelecido. Em abril de 2011 realizamos uma reunião com a Secretaria Estadual de Educação, com a presença também de representante do SEDUC, coordenação do curso de especialização, coordenadora do pólo UAB de Novo Hamburgo. Os assuntos tratados foram: proposta de participação da Secretaria Estadual na Comissão Gestora e apresentação do PPP do curso; parceria mais evidente numa segunda edição de curso; amparo estrutural para finalização da atual edição; seminário de apresentação dos Projetos de Intervenção Educacional, com os dados sobre violências contra crianças e adolescentes no Estado. Estas informações vão compor relatório final do curso.

Ao projetar as perspectivas para uma segunda edição do curso no Rio Grande do Sul, na tarde do dia 03 de junho de 2011 fizemos um novo encontro, em que todos se mostraram dispostos a auxiliar no andamento da especialização e entenderam a importância da proposta do curso para a educação no Estado.

Assim, a comissão gestora do Rio Grande do Sul finalizou a primeira edição com a seguinte configuração:

- Coordenação Estadual: Prof^a Elize Huegel Pires
- Representante da UFRGS: Prof Silvestre Novak
- Representante da SEDUC RS: Prof^a Rosa Maria Mosna
- Representante da UNDIME RS: Prof^a Márcia L. Kerschner
- Representante dos pólos RS: Prof^a Mônica Pagel Eidelwein

Destacamos que a UNDIME/RS, desde o início, foi a instituição que mais se dispôs a participar ativamente na articulação com as secretarias municipais de educação, divulgando o curso nos municípios prioritários, auxiliando no processo seletivo dos cursistas, garantindo a disponibilidade dos polos de apoio presencial e assumindo a seleção dos(as) monitores(as). Com relação aos polos de apoio presencial contamos no RS com um pólo UAB (Universidade Aberta do Brasil) em Novo Hamburgo, um pólo EAD em São Leopoldo, duas escolas técnicas em Guaíba e Porto Alegre, uma escola municipal em Canoas e uma escola estadual em Viamão.



Em relação aos(às) monitores(as) deste estado, aos poucos tornaram-se sujeitos chaves no processo do ensino e nas mediações das aprendizagens. O acompanhamento do trabalho da monitoria no RS ocorreu de diferentes formas, sendo que a comunicação se manteve como ponto forte, através de diferentes meios: AVEA do curso, email, MSN, Skype, telefone e pessoalmente. Além disso, mensalmente cada monitor(a) enviava um relatório de suas atividades no pólo, juntamente com a folha de ponto para a coordenação estadual. O vínculo que cada monitor(a) conseguiu formar com o grupo de cursistas de seu pólo pode ser considerado outro mote relevante no curso.

Quando surgiram problemas na monitoria, a solução foi manter um diálogo pontual para que as dificuldades pudessem ser superadas junto com a coordenadora estadual e coordenação pedagógica dos(as) monitores(as) da UFSC. Contudo, constatou-se que a carga horária de 20h de trabalho presencial, semanalmente no pólo, não foi cumprida em sua totalidade. Observou-se, no entanto, que nos locais em que o curso funcionou em polo específico, como Novo Hamburgo e São Leopoldo, havia uma maior participação do(a) monitor(a) presencialmente. Nos municípios em que o curso acontecia em escolas que cederam salas para seu funcionamento, os(as) cursistas frequentavam o local somente para os encontros presenciais previstos no cronograma, sendo que os demais atendimentos aconteciam virtualmente.

A figura do(a) coordenador(a) de pólo, nesses casos, foi desaparecendo ao longo do percurso, pois não havia um contrato que formalizasse sua presença e atuação no curso. Dessa forma, os(as) monitores(as) presenciais que não estavam inseridos nesse sistema (Canoas, Porto Alegre, Guaíba e Viamão) passaram a exercer suas funções de forma solitária e sem o devido acompanhamento de um(a) coordenador(a) local. O desenho do acompanhamento por parte da coordenação estadual acontecia por meio dos registros no AVEA e de um relatório mensal enviado por cada monitor(a).

Os(as) monitores(as) do Rio Grande do Sul formaram uma ótima equipe de apoio nas atividades presenciais e no acompanhamento virtual. A monitoria tornou-se um referencial para os(as) cursistas. A relação entre a monitoria e a coordenação estadual sempre ocorreu de forma colaborativa e harmoniosa. Importante

ressaltar o espírito de parceria que se formou entre a equipe de ensino do estado, podendo ser observada nos momentos em que todos os polos se reuniam para os encontros presenciais.

Conforme o cronograma do curso, as aulas presenciais ocorreram a cada início de Módulo. Com o auxílio da monitoria, os seis polos do RS se reuniam na Escola Técnica Parobé, em Porto Alegre, que disponibilizou suas dependências e estrutura de pessoal para receber as atividades do curso em três momentos diferentes. A diretora da escola-polo de Porto Alegre, Carmen Stralio, assumiu uma parceria essencial para que tivéssemos êxito nas atividades presenciais, se mostrou disponível e pronta para auxiliar e colocar todo o arcabouço da escola a nossa disposição.

As aulas presenciais no RS foram planejadas como um importante momento de encontro para fortalecer as relações, postura indispensáveis para que o grupo de cursistas encontrasse no outro a motivação para seguir seu caminho na formação. Para isso, cada abertura dos trabalhos foi pensada a partir de uma linguagem artística que traduzisse as concepções e conceitos discutidos em cada módulo. Na aula presencial dos dias 03, 04 e 05 de dezembro, a abertura dos trabalhos foi feita pela contadora de histórias Carolina Albuquerque, que encantou a todos com seus contos. Além disso, membros da comissão gestora estiveram presentes para estreitar o elo de parceria com a proposta do curso e com os cursistas. Já na aula presencial dos dias 11, 12 e 13 de março, a abertura foi realizada com a participação do grupo de dança do Atelier Livre Municipal de Novo Hamburgo que apresentou a linguagem da dança como metáfora para a valorização da vida.

Dentre as dificuldades encontradas na criação das Comissões Gestoras Estaduais, destacamos:

1. a dificuldade de parceria com as Universidades Federais;
2. a consolidação de estratégias de articulação com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação;
3. o envolvimento das UNDIMEs na implementação das parcerias nos estados;
4. falta de estrutura para as Coordenações Estaduais acompanharem as Comissões Gestoras, fato este que ocasionou constantes mudanças nestas coordenações;

5. dificuldade com a disponibilização de espaço físico adequado para as aulas presenciais. Mediante estas dificuldades gestamos uma estratégia de acompanhamento através de reuniões quinzenais, via Skype, com as Coordenações Estaduais e Coordenadoras de pólos. Esta iniciativa possibilitou uma aproximação do sistema de gestão com o sistema de acompanhamento ao(à) cursista.

1.3 Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem⁸

A coordenação pedagógica para a modalidade a distância foi realizada pela equipe do Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC). O Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) teve por base o *software* Moodle (sigla para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), que foi totalmente customizado para adequar-se à proposta conceitual e pedagógica do curso. Os desafios da coordenação do curso e da equipe integrante do LANTEC foram idealizar, planejar e implementar um AVEA que se constituísse num efetivo *lugar* de aprendizagem.

O AVEA foi o canal oficial de interação e troca de informações entre todos os envolvidos no curso: coordenação geral, comissões gestoras, professores(as) tutores(as), monitores(as), professores(as) e cursistas; foi também o principal espaço de encontro pedagógico. Entendemos que um curso realizado na modalidade a distância de educação proporciona outra forma de relação entre professores(as) e estudantes, pois estão separados pelo espaço e tempo. Quanto a distância geográfica, muitas das atividades solicitadas são realizadas pelos cursistas em suas próprias residências e/ou locais de trabalho, longe dos(as) professores(as) e mesmo dos(as) colegas de aula. Poucas são as oportunidades em que todos(as) compartilham do mesmo espaço físico. Quanto ao tempo, ao longo do percurso pedagógico o(a) cursista realiza atividades síncronas, quando todos os atores participam ao mesmo tempo (em “tempo real”) e assíncronas, que ocorrem quando as participações dos(as) cursistas acontecem em momentos diferentes ao longo de um período.

8. A composição do texto sobre o AVEA recebeu a colaboração dos técnicos do LANTEC Daniel Schiochett e José Paulo Speck Pereira.

O AVEA foi planejado para se constituir em um espaço de encontros afetivos e reflexivos entre a equipe pedagógica e os(as) cursistas. Um ambiente atrativo e interativo, desenhado com o mesmo cuidado e beleza dedicado aos materiais impressos. Com este desafio de criar e manter um ambiente virtual potencializador da aprendizagem para o curso de especialização, as reuniões pedagógicas e administrativas contavam sempre com a presença da pessoa responsável pelas atividades e informações no AVEA. As propostas, tanto pedagógicas quanto de organização e coordenação do curso, eram formuladas de acordo com as possibilidades técnicas desse canal de interação. Isso implicava uma dificuldade técnica e um problema pedagógico que precisavam ser analisados e solucionados pela equipe pedagógica. Da mesma forma, uma proposta pedagógica era encarada como meio de qualificar e viabilizar ainda mais o AVEA para os(as) cursistas.

O domínio das ferramentas virtuais pela coordenação pedagógica, bem como o entrosamento entre esta coordenação e o LAN-TEC, proporcionou uma visão considerada acerca da participação dos(as) cursistas, da atuação pedagógica dos(as) professores(as) e tutores(as) e o reconhecimento das lacunas que precisaram ser sanadas no processo da formação. Dado que o AVEA era o meio principal de encontro na especialização, o próprio Ambiente forneceu os elementos necessários para sua (re)invenção, pois os dados quantitativos acerca dos acessos, a feitura de atividades, os fóruns, as conversas entre cursistas e tutores(as), entre integrantes da equipe pedagógica, entre tantas outras interações, garantiam uma visão panorâmica acerca das linhas que foram constituindo o desenho do curso. Esse olhar só foi possível porque a coordenação geral assumiu o AVEA como canal e “materialização” do próprio curso e pela sintonia entre o apoio técnico e os processos pedagógicos.

1.3.1 Arquitetura do AVEA

O acesso ao AVEA do curso foi restrito aos seus participantes. Para utilizá-lo era necessário abrir o endereço eletrônico <http://www.escolaqueprotege.ufsc.br> e digitar código de *login* e senha. Este *site* esteve disponível a todos(as) que navegavam pela *web* e possuía informações básicas sobre o funcionamento do curso, porém, somente com *login* e senha é que os(as) participantes do curso acessavam o Ambiente Virtual.

The screenshot shows the website interface for the course 'Gestão do Cuidado: Escola que Protege'. At the top left is the course logo, a colorful abstract shape. To its right is the course title. Further right is a login form with fields for 'Usuário' and 'Senha', a link for 'Esqueci minha senha', and an 'Entra' button. Below the header is a navigation menu with links: 'Página Inicial', 'O que é?', 'Como participar?', 'Como funciona?', and 'Onde acontece?'. The main content area features a large green banner for 'Módulo 1: Gestão do cuidado e educação biocêntrica', which includes a thumbnail image of a document and a progress indicator with five numbered buttons (1-5). Below the banner are two columns of text. The left column, titled 'Realização', features a circular logo for 'Núcleo Vida e Cuidado CED - UFSC' with the tagline 'Estudos e pesquisas sobre violências'. The right column, titled 'Queridas Pessoas', contains a welcome message and a paragraph about the course's focus on articulating theory and practice to address violence in schools.

» Figura 1 - Página de acesso do curso.

Com *login* e senha confirmados pelo sistema, o(a) cursista era direcionado ao *Espaço Colaborativo*, um *local* que possuía um mural de avisos com informações importantes e atualizadas sobre o curso. No topo da página havia sempre a indicação do *local* onde o usuário estava, com a logomarca do curso sempre ao lado. Logo abaixo havia uma barra de menu que dava acesso a todos os espaços do AVEA, agrupados em grandes categorias: *Meu Espaço* (acesso ao perfil do aluno, agenda, notas, etc), *Minha formação* (acesso aos módulos de conteúdo e TCC), *Comunicação* (acesso às ferramentas de comunicação, como fóruns, *chats*, mensagens). Independente da página acessada dentro do AVEA, a barra de *menu* estava sempre visível ao(à) cursista.

Você acessou como Prof. Tutora Apoliana (Poli) | Sair



Gestão do Cuidado: Escola que Protege

ESPAÇO COLABORATIVO

Meu Espaço
Minha Formação
Comunicação
Ajuda

Projeto Escola que Protege » Espaço Colaborativo 2010 Ativar edição

Mural
Documentos do Curso
Comissões Gestoras e Coordenação
Fóruns
Chat
Olhares e auto-olhares

Fóruns

Esta é a seção de fórum do nosso Espaço Colaborativo



Estes fóruns são pensados para além da estrutura modular do Curso. Por isso, eles são um espaço de diálogo e comunicação que atravessa todo o Curso. Há um fórum de notícias gerais, há fórum de atividade específica e, em especial há fóruns de discussão do grupo dos 10, espaço importante para o encontro dos cursistas em grupo para a elaboração do PIE que perpassa todos os módulos.

- Fórum de notícias
- Fórum 18 de Maio (2011)
- Fórum do Seminário 18 de maio (2010)
- Registro do Seminário 18 de maio

Fóruns do Grupo dos 10

Administração

- Ativar edição
- Configurações
- Designar funções
- Notas
- Grupos
- Backup
- Restaurar
- Importar
- Reconfigurar
- Relatórios
- Perguntas
- Arquivos
- Cancelar a minha inscrição no curso Espaço Colaborativo 2010
- Perfil

Usuários Online

(últimos 5 minutos)

- Prof. Tutora Apoliana (Poli)
- LUCIANA MARA PADOAN

» Figura 2 - Tela do espaço colaborativo.

Exemplificaremos a navegação pelo AVEA: para ter acesso à página com os conteúdos e atividades de *Introdução a Educação a Distância*, primeira “disciplina” do curso, era necessário clicar em *Minha Formação* e, na lista que aparecia, selecionar *Introdução a EaD*. Após algumas semanas de estudo e finalizada essa etapa, bastava o cursista clicar em *Minha formação* e selecionar o link subsequente, intitulado *Módulo I*.

Uma vez dentro da página dos módulos de conteúdo ou outro *local* do curso, o acesso aos conteúdos ocorria por meio de “abas”.

» Figura 3 - tela do módulo I.

Além do mural de avisos, o *Espaço Colaborativo* disponibilizava ao(à) cursista acesso a vários documentos importantes, como o projeto político pedagógico, guia do cursista, cronograma geral, gravações das videoconferências, entre outros. Era possível, também, abrir fóruns e *chats* para dialogar com a coordenação geral do curso, tutores(as), monitores(as) e colegas de aula. Era no *Espaço Colaborativo* que o(a) cursista acessava também a ferramenta de avaliação dos módulos, intitulada *Olhares e auto-olhares*.

O *Espaço Colaborativo* refletiu a preocupação do curso em garantir a interação dos(as) cursistas entre si e da equipe peda-

gógica com os próprios cursistas. Se as páginas dos módulos apresentavam os conteúdos e a relação era mais entre cursista e professor(a), mediada pelos(as) tutores(as), no *Espaço Colaborativo* toda a equipe tinha contato direto com os(as) cursistas. Foram vários os momentos em que a coordenação geral do curso fez uso desse espaço para comunicar e incentivar os(as) cursistas a participarem de alguma atividade do curso, como por exemplo, as atividades realizadas em todos os estados referente ao Dia Internacional e Nacional de luta pela Erradicação do Trabalho Infantil e Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

As páginas virtuais dos módulos apresentavam o conteúdo curricular. Todas disponibilizavam o plano de ensino, indicações de textos para leitura, *links* para videoaulas e a descrição das atividades a serem realizadas. Os recursos do módulo eram relacionados por meio de hipertextos. As páginas dos módulos foram desenhadas com as mesmas cores dos materiais didáticos impressos. Para o *Módulo II*, por exemplo, a cor adotada foi o azul e ela foi predominante na página no AVEA. Da mesma forma, no livro produzido para o *Módulo II* o azul sobressaía entre as cores da capa.

Outra característica que se repetia entre os materiais de um mesmo módulo eram as ilustrações. A abelha estilizada que aparecia na capa do livro para o *Módulo II* também enfeitava o mural de avisos desse módulo no AVEA. O mesmo acontecia com as imagens de abertura dos capítulos do livro: estas imagens compunham os hipertextos e atividades do ambiente virtual. Tais cuidados criaram uma *unicidade* entre os recursos didáticos em forma impressa e virtual. Com isso, o(a) cursista percebia a relação entre os materiais didáticos não apenas pelo conteúdo relacionado a página virtual dos Módulos, mas também pela *identidade visual* adotada.

Você acessou como Prof. Tutora Apoliana (Poli) | Sair

Gestão do Cuidado: Escola que Protege

INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Meu Espaço Minha Formação Comunicação Ajuda

Projeto Escola que Protege » Introdução a EaD - 2010 Ativar edição

Apresentação Tópico 1 Tópico 2

Introdução à Educação a Distância Mural de Avisos

Olá nov@s alun@s!

A vocês que foram chamad@s agora (para compor o quadro total de vagas do Curso), está disponível o [novo cronograma](#) com novas datas para a realização das atividades.

Note que as tarefas e serem realizadas estão no final de cada tópico. Algumas delas remetem a atividades já realizadas pelos alunos que concluíram este Módulo. Mesmo assim, o roteiro no final de cada tópico é um ótimo guia para termos um percurso de atividades bem organizado, conforme o novo cronograma.

Qualquer dúvida, não deixe de contactar a equipe de ensino!

Administração

- Ativar edição
- Configurações
- Designar funções
- Notas
- Grupos
- Backup
- Restaurar
- Importar
- Reconfigurar
- Relatórios
- Perguntas
- Arquivos
- Cancelar a minha inscrição

no curso
Introdução a EaD - 2010
Perfil

» Figura 4 - AVEA da disciplina Introdução à Educação a Distância.

Você acessou como Prof. Tutora Apoliana (Poli) | Sair

Gestão do Cuidado: Escola que Protege

MÓDULO I: GESTÃO DO CUIDADO E EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA

Meu Espaço Minha Formação Comunicação Ajuda

Projeto Escola que Protege » Módulo I - 2010 Ativar edição

Apresentação Projeto de Intervenção Tópico 1 Tópico 2 Tópico 3

Módulo 1 Mural de Avisos

Bem-vindos (as) ao **Módulo 1 - Gestão do cuidado e Educação Biocêntrica**
25-08-2010
Queridos/as educadores/as em formação

Estamos nos aproximando da finalização do módulo I e esperamos que os processos de ensino-aprendizagem tenham contribuído com cada um/a de vocês. Este é um bom momento para dedicarmos todos os esforços para atualização de possíveis atividades que possam estar ainda em aberto, para que vocês possam sistematizar os materiais (textos, atividades, registros...) do Projeto de Intervenção enfim, esse é momento adequado para que organizem as aprendizagens, neste módulo, construídas. Caso tenham alguma dificuldade conversem com seus tutores/as que poderão auxiliá-los/as nessa sistematização.

Abraços

Professoras Patrícia, Ana e Denise

[Avisos anteriores](#)

Usuários Online

(últimos 5 minutos)
Prof. Tutora Apoliana (Poli)

Administração

- Ativar edição
- Configurações
- Designar funções
- Notas
- Grupos
- Backup
- Restaurar
- Importar
- Reconfigurar
- Relatórios
- Perguntas
- Arquivos
- Cancelar a minha inscrição

no curso
Módulo I - 2010

» Figura 5 - AVEA do Módulo 1.

Você acessou como Prof. Tutora Apoliana (Poli) | Sair

Gestão do Cuidado: Escola que Protege

MÓDULO II: VIOLÊNCIAS, REDE DE PROTEÇÃO E O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

Meu Espaço Minha Formação Comunicação Ajuda

Projeto Escola que Protege » Módulo II - 2010 Ativar edição

Apresentação Projeto de Intervenção Tópico 1 Tópico 2 Tópico 3 Tópico 4 Biodança

Módulo 2 Mural de Avisos

Bem-vindos(as) ao Módulo II - Violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos

Expectativas de aprendizagem:
 Que a escola possa contribuir, em parceria com a Rede de Proteção, para a Resiliência de crianças e adolescentes envolvidos em contextos de violências; Que possa ser um espaço de prevenção e de gestão do cuidado a partir de práticas educativas que promovam a reflexão sobre as violências; E que possa ser protagonista na Rede de Proteção e que todos os seus profissionais sintam-se parte do Sistema de Garantia de Direitos e atuem em prol da proteção.

03/03/2011

Usuários Online (últimos 5 minutos)
 Prof. Tutora Apoliana (Poli)

Administração

- Ativar edição
- Configurações
- Designar funções
- Notas
- Grupos
- Backup
- Restaurar
- Importar
- Reconfigurar
- Relatórios
- Perguntas
- Arquivos

» Figura 5 - AVEA do Módulo 2.

Você acessou como Prof. Tutora Apoliana (Poli) | Sair

Gestão do Cuidado: Escola que Protege

MÓDULO III: EDUCAÇÃO, ESCOLA E VIOLÊNCIAS

Meu Espaço Minha Formação Comunicação Ajuda

Projeto Escola que Protege » Módulo III - 2010 Ativar edição

Apresentação Projeto de Intervenção Tópico 1 Tópico 2 Tópico 3 Biodança

Módulo 3 Mural de Avisos

Sejam bem-vind@s ao Módulo III - Educação, Escola e Violências.

06.05.11

Queridos e queridas!
 Machado de Assis, homem negro - mesmo que ainda não saibamos - diz, no início de um de seus poemas, no livro *Crisálidas*:

“Guarda estes versos que escrevi chorando
 Como um alívio à minha soledade,
 Como um dever de meu amor; e quando
 Houver em ti um eco de saudade,
 Beija estes versos que escrevi chorando”.

Os encontros são assim, potencializam em nós as mais profundas e quiméricas emoções. Fazem que nos mostremos e saíamos de nossas gentis e sutis prisões. Nos completem ao mundo, à (des)graça, ao inusitado, à fantasia e, por que não,

Administração

- Ativar edição
- Configurações
- Designar funções
- Notas
- Grupos
- Backup
- Restaurar
- Importar
- Reconfigurar
- Relatórios
- Perguntas
- Arquivos
- Cancelar a minha inscrição no curso Módulo III - 2010
- Perfil

Atividade recente

Atividade desde Sunday, 20 November 2011,

» Figura 6 - AVEA do Módulo 3.

Você acessou como Prof. Tutora Apoliana (Poli) | Sair



Gestão do Cuidado: Escola que Protege

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Meu Espaço
Minha Formação
Comunicação
Ajuda

Projeto Escola que Protege > TCC - 2010 Ativar edição

Apresentação
Orientadores/as
Cronograma das defesas
Critérios de avaliação do TCC

Trabalho de Conclusão de Curso Mural de Avisos

Sejam bem-vind@s ao TCC
09.05.11

Car@s cursistas,

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nasce da experiência etnográfica realizada no decorrer do curso de especialização, especialmente, do ensaio coletivo tecido na elaboração do Projeto de Intervenção Educacional (PIE), que foi realizado no decorrer dos módulos temáticos. Entendemos que essa imersão (em)curso nos ofereceu inúmeras oportunidades para problematizar questões relacionadas a gestão do cuidado nas práticas educativas.

Nesse momento de finalização do curso, estaremos materializando mais uma reflexão, entre tantas outras já construídas nesse percurso, que tem por objetivo finalizar nossa participação nessa especialização. Assim, cada cursista, individualmente, deverá apresentar um artigo onde elaborará uma reflexão propiciada pela experiência vivenciada nesse curso.

[Avisos anteriores](#)

Mensagens

Não há mensagens pendentes
Mensagens...

Usuários Online


(últimos 5 minutos)
Prof. Tutora Apoliana (Poli)

Administração

- Ativar edição
- Configurações
- Designar funções
- Notas
- Grupos
- Backup
- Restaurar
- Importar
- Reconfigurar
- Relatórios
- Perguntas
- Arquivos
- Cancelar a minha inscrição no curso TCC

PERCURSO PEDAGÓGICO

» Figura 7 - AVEA do TCC.



Gestão do Cuidado: Escola que Protege

A logomarca do curso simboliza a união e o trabalho colaborativo. O *cuidar do outro* para que todos possam crescer juntos. Compõem-se de todas as cores da paleta selecionada para o projeto e suas formas simples serviram de base para diversas ilustrações presentes nos materiais didáticos.

Em relação ao espaço da equipe de ensino, professores(as), tutores(as) e monitores(as) realizaram um trabalho intenso de encontros, pois além das reuniões presenciais que ocorriam periodicamente entre esta equipe, grande parte das tarefas pedagógicas aconteceram no *Espaço da Equipe de Ensino*. Este era um *local* dentro do AVEA onde os cursistas não tinham acesso. A arquitetura do *Espaço da Equipe de Ensino* foi de encontro com a proposta do curso de estabelecer um sistema de acompanhamento pedagógico realmente eficiente.

A equipe pedagógica teve no AVEA a possibilidade de ampliar, aprofundar e trocar informações e impressões para além das reuniões semanais que aconteciam “em presença” na UFSC, pois também manteve encontros importantes à distancia entre o sistema de acompanhamento e os(as) monitores(as) e coordenadoras que estavam nos polos. O AVEA, dessa forma, não apenas mediou o contato pedagógico entre a equipe docente e os(as) cursistas, mas foi crucial à organização dos agentes dessa formação.

No *Espaço da Equipe de Ensino*, foram disponibilizados todos os documentos importantes do curso e necessários ao andamento das atividades. Também dispôs de tutoriais que facilitavam uso do AVEA. Com o passar do tempo, este espaço tornou-se um lugar virtual onde a própria equipe se reunia para planejar pedagogicamente o curso. Em outros termos, não apenas os(as) estudantes tinham o AVEA como referência, mas toda a equipe docente se utilizou deste meio de interação para planejar suas ações e fazer o curso acontecer.

1.4 Público de Interesse, Requisitos Mínimos, Processo de Seleção e Matriculados(as)

O projeto ofertou 550 vagas, distribuídas, conforme a Resolução/CD/FNDE nº 37 de 22/07/2008, sendo 86% (473 vagas) para profissionais da escola pública Municipal, Estadual e/ou Federal de Educação Básica e 14% (77 vagas) para profissionais de outras áreas como: saúde, desenvolvimento social, conselheiros tutelares, membros da Comissão Gestora Local, agentes de segurança e justiça, profissionais de comunicação, profissionais ligados à Rede de Proteção e Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, representantes de Movimentos Sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs) e Associações de Moradores.

O Quadro abaixo apresenta a distribuição de vagas previstas por macro-regiões:

Estados	Macro-regiões	Pólo	Nº de vagas	Total de vagas
Santa Catarina	1. Florianópolis *	1	30	150
	2. Palhoça, Biguaçu e São José**	2	30	
	3. Joinville, Blumenau, Jaraguá, São Bento do Sul, Itajaí e Balneário Camburiú **	3	30	
	4. Chapecó, Joaçaba, Xanxerê e Concórdia **	4	30	
	5. Criciúma, Laguna, Tubarão, Araranguá e Imbituba**	5	30	
Paraná	1. Almirante Tamandaré *	1	25	150
	2. Araucária *	2	25	
	3. Colombo *	3	25	
	4. Curitiba *	4	25	
	5. Piraquara *	5	25	
	6. São José dos Pinhais *	6	25	
Rio Grande do Sul	1. Alvorada, Cachoeirinha e Canoas *	1	30	250
	2. Gravataí *	2	30	
	3. Guaíba *	3	30	
	4. Novo Hamburgo *	4	30	
	5. Porto Alegre *	5	60	
	6. Esteio, São Leopoldo e Sapucaia do Sul *	6	40	
	7. Viamão *	7	30	
03 Estados	18 Regionais	18 Pólos	18 Turmas	550 Vagas

» Quadro 7 - Macro-regiões e número de vagas por estado.

A seleção dos cursistas aconteceu por meio do edital público 001/CED/2010, o qual previa dois momentos para o processo: um de pré-seleção de candidatos indicados pelas escolas públicas situadas em comunidades com maior incidência de violências, e de profissionais indicados pelas unidades da Rede de Atenção; outro, para seleção dos cursistas, por meio de uma prova com bibliografia que subsidiou as reflexões. Na pré-seleção, as inscrições foram realizadas por indicação das escolas e demais instituições às Comissões Gestoras Estaduais no PR, SC e RS, de acordo com os requisitos mínimos. Os inscritos na pré-seleção foram distribuídos pelas comissões gestoras estaduais, conforme a proporção de vagas por macro-região, tendo como critérios prioritários: escolas e demais instituições situadas em contextos de vulnerabilidade social ou com histórico de crianças e adolescentes em risco social.

Para o ingresso no Curso de Especialização, os inscritos na pré-seleção participaram de duas etapas: Prova escrita – de múltipla escolha, com 30 questões, sendo 10 de língua portuguesa e 20 de conhecimentos específicos; Classificação – realizada por desempenho na prova, com distribuição de vagas por macro-região, respeitando as cotas definidas pela Resolução/CD/FNDE nº 37 de 22/07/2008.

*Municípios Prioritários: (SANTA CATARINA – Florianópolis; PARANÁ – Região Metropolitana: Almirante Tamandaré, Araucária, Colombo, Curitiba, Piraquara, São José dos Pinhais; RIO GRANDE DO SUL – Região Metropolitana: Alvorada, Cachoeirinha, Canoas, Esteio, Gravataí, Guaíba, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo, Sapucaia do Sul, Viamão).

**Municípios de Santa Catarina que não constam da Lista de Municípios Prioritários da Resolução/CD/FNDE nº 37 de 22/07/2008, mas que pesquisas do NUVIC apontam como áreas de altos índices de violências e insuficiência em políticas públicas de enfrentamento.

São requisitos mínimos para inscrição:

- a. Conforme a Resolução/CD/FNDE nº37 de 22/07/2008: Ter concluído o curso de graduação e estar em exercício profissional; ser estudante da última fase de cursos de graduação, com a certificação apresentada até o início da especialização.
- b. No caso das vagas para escolas públicas estaduais, municipais e federais:
 - Ser professor efetivo, assistente técnico pedagógico ou especialista em assuntos educacionais em exercício nas escolas públicas municipais, estaduais e/ou federais da Educação Básica;
 - Ter no máximo 20 anos de efetivo trabalho na redes públicas;
- c. Ter disponibilidade para se dedicar ao curso;
- d. Comprometer-se em compartilhar o curso com o coletivo onde atua;
- e. Assumir as despesas de deslocamento para o Pólo da Sala Informatizada;
- f. Ter conhecimento básico em informática

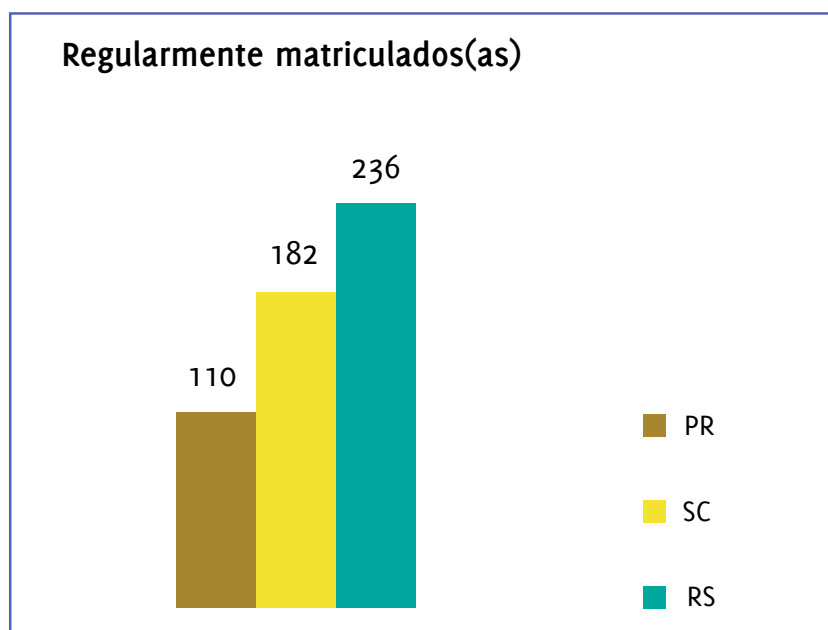
Para os municípios que não atingiram o preenchimento das vagas inicialmente previstas foi realizado novo processo seletivo - Edital 005/CED/2010, com a oferta de 205 vagas remanescentes, distribuídas entre as macro-regiões. O processo seletivo para vagas remanescentes seguiu os mesmos procedimentos de pré-seleção e seleção do Edital 001/CED/2010, bem como, os critérios da Resolução/CD/FNDE nº 37 de 22/07/2008.

O Curso de Especialização iniciou suas atividades com 528 cursistas matriculados(as) e com a seguinte organização de polos:

Estado	Macro-regiões	Polos	Cursistas
Santa Catarina	Florianópolis	Florianópolis	40
	Palhoça, Biguaçu e São José	São José	24
	Joinville, Blumenau, Jaraguá do Sul, São Bento do Sul, Itajaí e Balneário Camboriú	Blumenau	40
	Chapecó, Joaçaba, Xanxerê e Concórdia	Concórdia	35
	Criciúma, Laguna, Tubarão, Araranguá e Imbituba	Laguna	43
	Total	5	182
Paraná	Almirante Tamandaré	Almirante Tamandaré	20
	Araucária	Araucária	26
	Colombo	Colombo	10
	Curitiba	Curitiba	19
	Piraquara	Piraquara	11
	São José dos Pinhais	São José dos Pinhais	24
Total	6	110	
Rio Grande do Sul	Alvorada, Cachoeirinha e Canoas	Canoas	36
	Gravataí ¹	-	-
	Guaíba	Guaíba	53
	Novo Hamburgo	Novo Hamburgo	33
	Porto Alegre	Porto Alegre	46
	Esteio, São Leopoldo, e Sapucaia do Sul	São Leopoldo	36
	Viamão	Viamão	32
Total	6	236	
03 ESTADOS	17 REGIONAIS	17 POLOS	528 Cursistas

» Quadro 8 - Regularmente matriculados(as) por polo.

1. A macro-região de Gravataí não se constituiu como polo, pois teve apenas uma pessoa desta região matriculada no curso e este(a) foi incorporado(a) em outra Macro-Região e polo.



» Gráfico 6 - Regularmente matriculados(as) por polo.

1.5 Perfil dos(as) Cursistas

As informações que seguem, foram organizadas a partir de um questionário respondido por 490 cursistas, no preenchimento da ficha de matrícula para o curso de especialização.

a. Identificação e características sócio-econômicas

Observamos que a grande maioria de cursistas é do sexo feminino, predominando o estado civil de casada, mas também há um número expressivo de solteiras. A faixa etária predominante varia entre os 31 e 40 anos e a renda mensal familiar mostra que uma maioria possui renda entre 4 e 8 salários e que é expressivo também a quantidade de cursistas que possui uma renda familiar até 3 salários.

Sexo	Cursistas
Feminino	417
Masculino	73
Estado civil	Cursistas
Casado	214
Solteiro	184
Outros	49
Divorciado	42
Não respondeu	1

Faixa Etária	Cursistas
36 a 40 anos	102
41 a 45 anos	96
26 a 30 anos	87
Mais de 45 anos	86
31 a 35 anos	81
20 a 25 anos	35
Menos 20 anos	2
Não respondeu	1
Renda Total Mensal Familiar	Cursistas
De 4 a 8 salários	276
Até 3 salários	133
De 9 a 12 salários	49
Acima de 20 salários	20
De 13 a 20 salários	9
Não respondeu	3

» Quadro 9 - Sexo, estado civil, faixa etária e renda familiar.

Em relação aos municípios em que os(as) cursistas residiam, observamos que no Paraná houve uma incidência maior na capital do estado e em dois municípios da região metropolitana de Curitiba, sejam eles: Araucária e São José dos Pinhais. Em Santa Catarina observamos uma maior concentração nos municípios onde os polos estavam situados: Florianópolis, Laguna, Blumenau, Concórdia e São José. Da mesma forma no estado do Rio Grande do Sul, os municípios onde a maioria dos(as) cursistas residiam eram os mesmos locais dos polos. Destacamos que todos os municípios previstos como prioritários para o curso atingir, foram contemplados com a participação de cursistas.

Cidades onde Residem	Cursistas
Curitiba – PR	57
Araucária – PR	13
São José dos Pinhais – PR	12
Piraquara – PR	7
Almirante Tamandaré – PR	7
Rio Branco do Sul – PR	2
Pinhais – PR	2

Cidades onde Residem	Cursistas
Campina Grande do Sul – PR	1
Campo Largo – PR	1
Fazenda Rio Grande – PR	1
Itaperuçu – PR	1
Balsa Nova – PR	1
Quatro Barras – PR	1
Mandirituba – PR	1
Florianópolis – SC	36
Laguna – SC	29
Blumenau – SC	25
Concórdia – SC	19
São José – SC	18
Tubarão – SC	7
Chapecó – SC	6
Palhoça – SC	6
Biguaçu – SC	4
Joaçaba – SC	4
Imbituba – SC	3
Jaraguá do Sul – SC	3
Colombo – SC	2
Itajaí – SC	2
Criciúma – SC	2
Rio do Sul – SC	2
Joinville – SC	2
Içara – SC	1
Presidente Castelo Branco – SC	1
Trombudo Central – SC	1
Perituba – SC	1
Luzerna – SC	1
São Bento do Sul – SC	1

Cidades onde Residem	Cursistas
Araranguá – SC	1
Campos Novos – SC	1
Balneário Camboriú – SC	1
Porto Alegre – RS	61
Guaíba – RS	40
São Leopoldo – RS	24
Viamão – RS	23
Canoas – RS	17
Novo Hamburgo – RS	16
Cachoeirinha – RS	5
Alvorada – RS	4
Campo Bom – RS	3
Esteio – RS	3
Sapucaia do Sul – RS	2
Não respondeu	2
Eldorado do Sul – RS	1
Gravataí – RS	1
Montenegro – RS	1
Sapiranga – RS	1

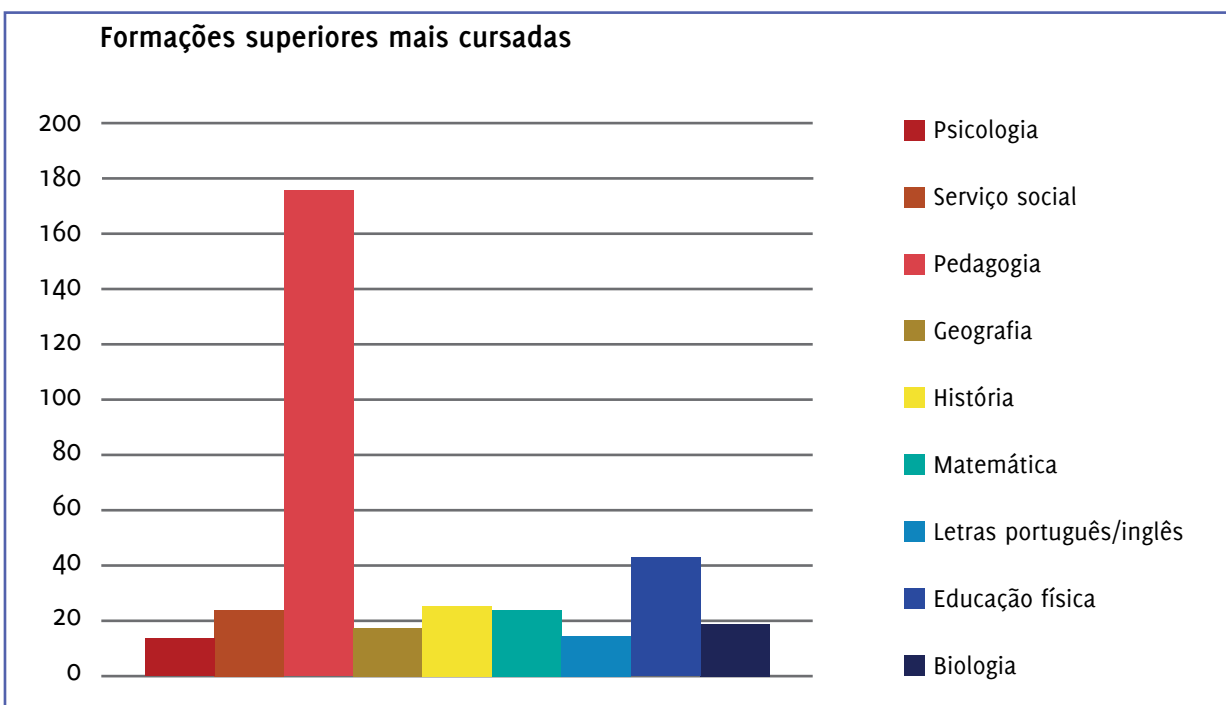
» Quadro 10 - Cidades onde residem.

b. Formação Acadêmica

Acerca da formação dos(as) cursistas, a grande maioria graduou-se em universidades privadas, com destaque em algumas áreas de conhecimento: Pedagogia, Educação Física, História, Geografia, Serviço Social, Psicologia, Biologia, Letras – português/inglês e Matemática. Muitos não possuíam nenhum curso de pós-graduação, e entre os que fizeram alguma formação continuada, esta foi em nível de especialização, especialmente na modalidade à distancia.

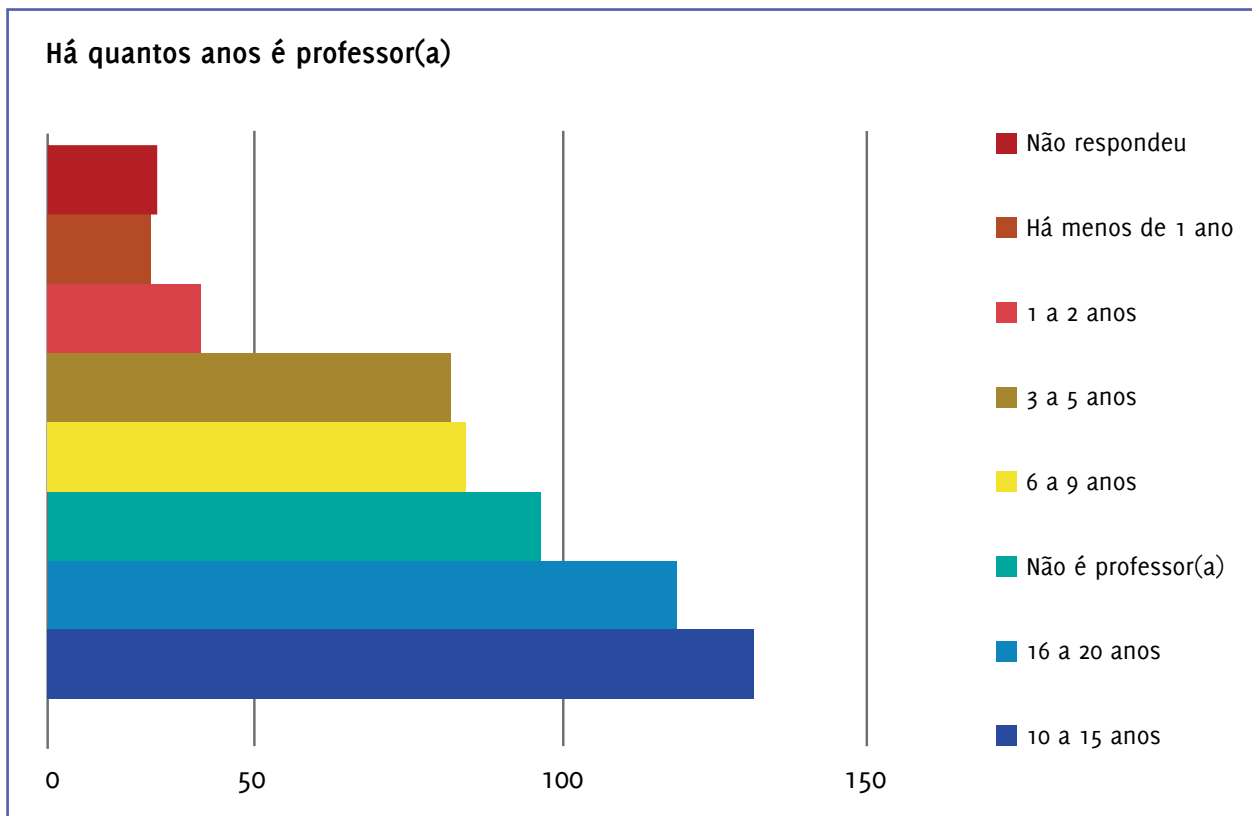
Concluiu o ensino superior em	Cursistas
Universidade Particular	333
Universidade Pública	156
Não respondeu	1
Possui Curso de Pós-Graduação	Respostas
Não	235
Especialização	168
Mestrado	12
Doutorado	0
Não respondeu	78

» Quadro 11 - Curso superior e pós-graduação.

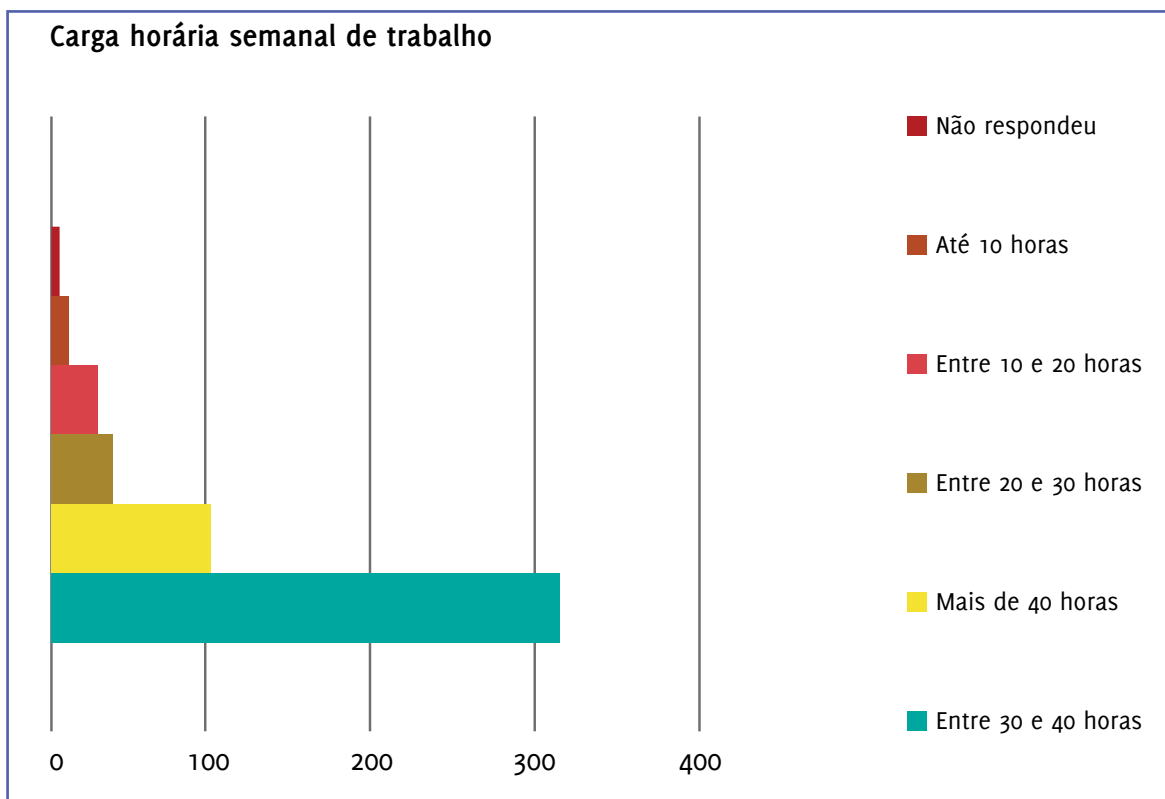


» Gráfico 8 – Formação superior mais cursadas .

Quanto ao tempo de exercício como docentes, em primeiro lugar destaca-se aqueles/as que tinham entre 10 e 20 anos de trabalho; em segundo, com 3 a 9 anos. Expressiva também é a carga horária da jornada semanal, onde a grande maioria trabalha entre 30 e 40 horas; há aqueles/as que trabalham mais de 40 horas semanais.



» Gráfico 9 - Há quantos anos é professor(a).



» Gráfico 10 - Carga horária semanal de trabalho.

c. Experiências com novas tecnologias

Com relação à utilização de novas tecnologias, a maioria das pessoas já havia realizado algum curso a distancia. A totalidade destas tinha acesso ao computador e a internet e conhecimento médio sobre o uso destes recursos. Destaca-se o uso diário do computador para diversas atividades, tais como pesquisa, edição de textos, criação de slides no *Powerpoint* e de planilhas no *Excel*. Não obstante, muitos destes equipamentos disponíveis nos pólos estão defasados, o que dificulta uma relação mais qualificada no campo digital.

Realização de curso a distância	Cursistas
Sim	306
Não	182
Não respondeu	2
Acesso a computador	Cursistas
Sim	490
Não	0
Conhecimento sobre o uso de computador e Internet	Cursistas
Médio	351
Aprofundado	94
Pouco	44
Não respondeu	1
Frequência que utiliza o computador	Cursistas
Todos os dias	432
Uma vez por semana	48
Raramente	10
Não utiliza	0

Acesso à Internet		Cursistas
Sim		490
Não		0
Local de acesso à Internet		Cursistas
Casa		422
Local de trabalho		282
Lan House		15
Parente		6
Amigo		5
Outro		2
Conexão à Internet		Cursistas
Banda Larga (ADSL, cabo ...)		380
Díscado local		14
Rádio		50
3G (celular)		43
Não tem		8
Desconhece		6
Díscado interurbano		0
Utiliza computador para		Cursistas
Pesquisa		412
Editor de texto (Word)		378
Slides (Powerpoint)		286
Planilha eletrônica (Excel)		233
Outros		227
Fóruns		143
Participar de chats		134

» Quadro 12 – Experiências com novas tecnologias.

Parte II- do projeto à obra

2.1 Fragmentos de um Curso- Experiência: o estar-junto de uma equipe pedagógica ⁹

*Suponho que me entender não é uma
questão de inteligência e sim de sentir, de
entrar em contato...
Ou toca, ou não toca.
(Clarice Lispector)*

As palavras de Clarice Lispector nos tocam na escritura deste texto forjado no e pelo saber deste curso-experiência. Um conhecimento que se afasta do acumular de horas e dias vividos entre mensagens, chats, fóruns e formações presenciais e a distância, para se aproximar de tudo aquilo que também aí se passou e, ao passar, teceu acontecimentos. Como nos ensina Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Muitas coisas nos passam no cotidiano, mas quase nada parece nos tocar”. Pequenas-grandes passagens desta formação aconteceram em nós. Lembramos aqui das reuniões de formação entre os(as) professores dos Módulos de Conteúdo e os professores(as) tutores(as), temporalidades cujos primeiros rabiscos apontavam para encontros essencialmente burocráticos e que, pouco a pouco, foram se (re)desenhando como espaços-tempo importantes de diálogos e inspirações pedagógicas, nos quais cada um e cada uma era convidado(a) a falar em presença com e sobre as temáticas e os acontecidos desta humana docência-discência. Ali foram tramados encontros e desencontros, momentos de tensão, lamúrias e birras, apaixonamentos, displicências, insistências, desistências, presenças e ausências também.

9. Uma versão deste texto foi publicada em MORAES, Marta Corrêa de. A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege: fragmentos de um curso-experiência. In: SOUSA, Ana Maria Borges de; BARBOSA, Isabella Benfica (Orgs). **Cuidar da Educação, cuidar da vida**. Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2011. Marta Correa de Moraes foi Coordenadora do Sistema de Acompanhamento ao Cursista, do Curso de Especialização “A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege”.

Juntos(as) recusamos os autoritarismos no mesmo movimento em que ensaiamos in-tensos encontros de corpos potencializados num espaço de múltiplas (trans)formações.

Itinerários que nos permitiram *ouvir no volume mínimo* (LOPES, 2007) as sutilezas do que fora sentido e pensado neste período de (trans)formações, no qual encontramos fragmentos do sublime tramado em verso e prosa. Contextos que nos ensinaram sobre a “Delicadeza” (LOPES, 2007) deste encontro. E é nela que nos inspiramos para dizer desse cenário de formação. No entanto, não a desejamos por ser um tema ou uma forma, mas uma opção ética e política traduzida em recolhimento e desejo de discrição em meio à saturação de informações (LOPES, 2007, p. 18).

A experiência é o que resta, quando as grandes ideias, os grandes pensadores não satisfazem mais, é brechas abertas em sistemas demasiado fechados ou que se tornam fechados, ortodoxias para crentes, cacoetes para epígonos. [...] A experiência é instável, impressão, rastro, vestígio, não é de um sujeito isolado, nem da linguagem sem sujeito, mas das coisas, da matéria do encontro. A palavra solidária, compartilhada, mesmo quando só possa ser narrada com muita dificuldade (LOPES, 2007, p. 27).

Com(partilhando) ideias, a “Delicadeza” (LOPES, 2007) reverbera neste ensaio, que traz para a paisagem da escritura, dizeres e pensares encharcados pela convicção de que o *estar-ser-junto-com* de uma equipe de ensino não se faz afastado de presenças cotidianas capazes de ‘criançar’ (KOHAN, 2004) tarefas que reúnem e reclamam a constituição de um grupo ocupado em “educar a cualquiera y a cada uno” (SKLIAR, 2011). Nascida como ‘Coordenação do Sistema de Acompanhamento ao Cursista’, este arranjo pedagógico tinha como tarefas e responsabilidades: coordenar e acompanhar as ações de todos os(as) professores(as), monitores(as) e tutores(as) no atendimento aos(as) estudantes; articular-se com as coordenações, especialmente as de pólo; participar das suas formações e da formação dos professores, tutores e monitores para atuarem na especialização; participar do Colegiado e dos Seminários de Avaliação do Curso. Espaços-tempos de atribuições prescritas e imagens flutuantes, que aos poucos foram mostrando a necessidade de trazer mais gentes e adereços para esta delicada composição.

Escapando das normativas, o Projeto Político Pedagógico deste curso foi sendo alterado para incluir outras-novas funções, como a coordenação dos monitores e monitoras. Algo que não estava previsto em nossas antecipações e sonhos, mas que foi se tornando imprescindível à medida que reconhecíamos e desejávamos estar perto na distância. Juntos(as) aprendemos que a formação semanal com os tutores e tutoras precisava se ampliar para as monitorias dos polos mais próximo e mais distantes. Nisto fomos configurando encontros também com os monitores para que os conhecimentos pudessem cirandar *entre* os corpos desta especialização, expandindo nossas atuações e prosas para além daquelas tecidas nas noites de sexta-feira, na UFSC¹⁰. Um espaço-tempo banhado por presenças e cansaços da trajetividade de uma semana em que, chamados, vinham do curso e da vida. Esta sugestão, de ampliar as conversas, nasceu da escuta sensível que procurava ouvir os acontecimentos do curso, sem arrogâncias porque alagada pela crença de que o PPP, e também uma coordenação pedagógica, teriam que dançar nas e pelas possibilidades do cotidiano. Nas belas palavras de uma tutora nos vemos diante das possibilidades est(é)ticas de uma formação de professores(as) que nos impõe uma questão ética: como intervir no mundo? Como estar professoras diante de uma estética entendida menos como um manifesto do que como um gesto (LOPES, 2007)? Quais gestos movimentam nossas ideias, planos de ensino e ementas? Que gestos escorrem dos nossos corpos em módulos temáticos e reuniões pedagógicas? Quais corpos?

Como quem gostaria de tecer as múltiplas possibilidades, com mãos de oleiro seduzido pela arte de fazer a si mesmo é que iniciei esse trabalho de tutoria no curso de especialização, “A gestão do cuidado para uma escola que protege”. Sem saber o caminho, sem saber o destino final, segui consciente de que deveria produzir bons frutos, com pequenos vasos. Sem entender direito algumas técnicas, sem muita

10. Os encontros de formação e reuniões pedagógicas aconteciam nas noites de sexta-feira, na UFSC, pois o edital de seleção dos(as) professores(as) tutores(as) previa atividades na sexta-feira a noite e nos sábados nos períodos matutino e vespertino. As formações com os(as) monitores(as) aconteciam por skype e seguiam outro cronograma para atender as especificidades do trabalho da monitoria, que nas sextas-feiras e nos sábados cumpriam atividades nos polos de apoio presencial. Os(as) professores(as) tutores(as) atuavam na UFSC e, portanto, podiam organizar suas cargas horárias de modo a privilegiar as sextas-feiras para as reuniões de formação. Esta configuração, no entanto, foi alterada em alguns polos em função das necessidades e possibilidades de cada região.

habilidade necessária, mas ciente de que a responsabilidade me foi dada, assim, dia-a-dia minha mão tomava contato com o fazer vasos, uma espécie de técnica a serviço de uma construção. Dessa forma, a habilidade tornou-me um pouco mais conhecedora. Hoje, já consigo sentir o prazer de tocar os vasos, de conduzir o seu tamanho, o seu desenho, na certeza que esse fazer me transformou, e, também na esperança de me reconhecer um pouco nesses utensílios preciosos. Assim como o oleiro sinto que preciso de mais segurança, mas sei que o tempo e a própria experiência tecerão esse estado. Essas técnicas têm facilitado a minha própria expressão impressa no vaso. A criação nasce desse saber ver-se no próprio vaso. A criação nasce desse instante, das possibilidades que ligam as técnicas com o pulsar da própria alma. É assim que tenho empreendido meus esforços. Tentando criar eixos próprios, mas sem esquecer que existe uma técnica que é fundamental ao oleiro. Esse saber tricotar tem me ensinado muito. Às vezes, a falta de habilidade me faz carente dessa criação, mas nada que não possamos “tentar”... (Julia Terra, professora tutora)

Compondo a ciranda de formação desta equipe de ensino, as reuniões da Coordenação Geral igualmente se fizeram indispensáveis para ‘suspender’ o cotidiano do curso e por em questão os afazeres e encaminhamentos pedagógico-administrativos. Ali (re)visitávamos, durante as manhãs das terças-feiras, as nossas atuações mais imediatas e aquelas que precisavam ser antecipadas, uma dinâmica que nos ajudou a viver o dia a dia do curso sem tantos atropelamentos, e atender, sempre que possível, os inúmeros chamados e deveres com suas urgências. Do fogo apagado de cada instante fomos construindo antecipações pautadas na conexão de olhares e auto-olhares, numa composição pedagógica que recusava as hierarquias, embora soubesse das responsabilidades de cada um e de cada uma. Neste encontro estavam presentes a coordenação geral, a coordenação de sistema de acompanhamento ao cursista, o editor de conteúdo, a coordenação dos monitores(as), a coordenação das comissões gestoras e a secretaria da especialização. Conexões de diversas vozes, inclusive, dissonantes. Lugares em trânsito, ensaiando autorias.

Destes encontros nasceu, ainda, a Coordenação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Conciliação atenta aos chamados da equipe de ensino e do(as) estudantes que insistiam em trazer para a cena aquilo que havia sido pensado em ‘outro’ tempo,

qual seja, o do último mês das atividades da especialização. Este foi o período ‘reservado’ ao TCC, embora ele estivesse em muitas das horas arquitetadas na travessia dos módulos e dos Projetos de Intervenção Educacional. As perguntas por quem seriam os(as) orientadores(as) passaram a se tornar tão freqüentes que entendemos a necessidade de mais uma vez fazer dançar o currículo e o PPP deste ‘curso em curso-experiência’.

Seguindo as (des)continuidades da proposição pedagógica ancoradas na formação de professores(as) procuramos criar uma equipe em que os primeiros convites foram endereçados aos tutores e tutoras, que estavam em acordo com as exigências pertinentes ao ‘lugar’ de orientador(a) como, por exemplo, o título de mestre em educação e áreas afins. Os demais convites foram dirigidos a professores e professoras que não faziam parte da especialização, mas que possuíam estudos e pesquisas em articulação com a temática das violências e/ou a gestão do cuidado. Este outro-novo grupo passou a ter vinte e oito integrantes, o que nos mostrou a necessidade de (re)começar a formação, sabendo que esta não seria ‘a’ mesma, pois o grupo havia sido alterado e os objetivos e as tarefas também. Esta decisão abriu espaço para que os *orientadores(as) dos(as) orientadores(as)*¹¹ entrassem em cena.

Em encontros semanais, as trocas de ideias e experiências aconteciam em pequenos grupos. Cada orientador trazia para o centro do encontro o texto ensaiado por seus orientandos(as), na tentativa de buscar conexões e panoramas que pudessem contribuir com esta escritura ansiosa por autorias, amparadas nos pressupostos da gestão do cuidado. Nas proposições de cada cursista, o(a) con(texto) das escolhas e dos percursos pedagógicos mostravam as aproximações e os afastamentos daqueles e daquelas que, por vezes, também recusavam partilhar os pressupostos teóricos e metodológicos da Gestão Cuidado, com seus marcos conceituais.

11. A coordenação de TCC era composta pela professora Patrícia de Moraes Lima e o professor Rogério Machado Rosa. Ambos orientavam os(as) os trabalhos dos ‘orientadores(as) de TCC’ procurando garantir conexões entre os textos dos(as) estudantes e a perspectiva epistemológica da especialização. O número de tutores(as) que puderam assumir as orientações foi reduzido, principalmente em função da formação exigida. Muitos(as) deles(as) são mestrandos(as) em programas de pós-graduação e ainda não defenderam suas dissertações, sendo este um dos requisitos para assumirem o ‘lugar’ de orientadores(as).

Foi vivendo estes tantos espaços de (trans)formação que (re) aprendemos a olhar para um “bando” de gentes que, por vezes, ensejavam uma coreografia em revoada. Na multiplicação dos “pontos de vista” fomos perdendo o “respeito” pelo “todo” que anseia o triunfo de uma única interpretação (GRANIER, 2009, p. 64). Perdemos prazos, ‘esquecemos’ dos nossos compromissos, fomos pontuais e acolhedores, escorregamos nos retornos às atividades dos(as) cursistas no mesmo movimento em que deslizamos entre textos de delicadezas inaudíveis ao apressamento das horas e dos prazos. Sentimos ciúmes e afastamos invejas. Procuramos os(as) professores(as) para encontrar ausências e presenças. Achamos indisciplinas naquilo que nos parecia alheio, pois imbuídos da ideia quase obsessiva de nunca falhar, procuramos apontar as fraquezas que voavam estranhas a cada um de nós. Fomos demasiadamente humanos(as) em nossos temores e potências ensaiadas. Vimos nascer os amigos inseparáveis e as amigas do peito. Sentimos e pensamos em comunhão nossas ansiedades e conflitos. Estivemos juntos(as) em conversas paralelas e na sala de tutoria também. Tricotamos experiências de paixão por aquela cursista e aquele saber. (Des)cobrimos o que não era necessário fazer às escondidas e as calças curtas nos pularam nas mãos. Inventamos e rejeitamos num só itinerário os uniformes, as regras, os procedimentos e fantasias. (Re)conhecemos dores, amores e violências. Alegrias e contentamentos igualmente voejaram em nós.

Na agitação de entradas-saídas essa equipe pedagógica foi sendo modificada. Alguns nos deixaram com a vontade de voltar, outros(as) foram embora com a pretensão de jamais retornar. Afecções diversas transitaram por essa formação arquitetada no sonho de um núcleo de pesquisa, que com suas leituras, experiências e intenções ousou propor um desenho/currículo enredando e enredado de/por muitas mãos. Desenhou e espalhou no mundo sua criação sem temer os desafios que também circundam aqueles e aquelas que aceitam a provocação de se lançar e ser lançado no/ao mundo num projeto piloto de formação de tantas gentes.

Nesta Equipe Pedagógica enxergamos o transbordar de um currículo derramado em poéticas de vidas e mortes. Nas presenças e ausências desta multiplicidade de gentes vimos agitar e fazer acontecer, em tempos e velocidades diferentes, os saberes dessa formação. Nos espaços do Ambiente Virtual de Aprendizagem e

também fora dele cursistas, professores e professoras, coordenadoras, monitores e monitoras, tutores e tutoras foram encarregando de vida os módulos temáticos, transformando conhecimentos em inscrições corporais. Nesse movimento inquietante de encontros e desencontros, modos de ser-estar em presença foram sendo concebidos, seja no chat reservado para uma conversa entre professor(a) e estudante, ou no *ciber* café da equipe de ensino. Conexões que borravam as fronteiras do AVEA e dos polos para gerar (des)encontros e inspirações diversas.

Intencionalidades de um currículo que procurou coreografar o ensaiar-junto de olhares interessados, que recusam as violências e assumem a intervenção como um modo de ser-estar aqui imersos no presente. Gentes que tomam parte na ação e sabem-se co-responsáveis pelo que acontece no seu entorno e no mais distante daquilo que, por vezes, escolhem não partilhar. Mulheres e homens que vivem no cotidiano as agruras, as fragilidades, as potências e os inéditos in-viáveis. Ensinações e aprendizagens que resistem ao cronômetro das horas para bailar o imprevisível e o acontecimento de uma humana docência. Temporalidades não numeráveis nem contínuas, mas in-tensas e qualitativas.

Na ‘regularidade’ de um tutor aprendemos sobre constância, persistência e entrelugares. Vimos-sentimos a potência de uma professora assumindo sua voz e autoria na relação com os(as) cursistas. Aprendemos com poesia ao sermos convidadas para uma ‘estética’ da transformação. Viajamos pelo AVEA entre *feedbacks* de atividades que merecem nossa reverência e reconhecimento. Nas agonias e alívios dividimos histórias de sofrimentos e violências, de cuidado e proteção. Elas nos ensinaram o sentido de uma escuta sensível para reger a sinfonia da com-vivência, onde entramos nos textos poéticos que nos fizeram perguntar: como pode alguém escrever tão lindamente em fragmentos-composições? Na dança-docência de uma professora tutora, a expressão da leveza e da consistência nos convidou a deslizar entre ‘sentires’ e ‘pensares’.

Nas reuniões da Coordenação Pedagógica, e também fora delas, fomos aprendendo que uma pergunta pode ser ‘apenas’ uma pergunta, por isso, pode ser respondida sem excessos. Na ânsia de capturar ‘todos’ os sentidos das inquietações em palco acabamos por produzir exageros configurados em devolutivas e procedimentos, alguns até pouco arejados. Na angustia do desagrado

acabamos esquecendo que o dissenso pode se transformar num modo criativo de pensar a vida e as circunstâncias. Na troca de mensagens com uma tutora e um tutor aprendemos sobre a delicadeza e o ‘panoptismo’ (FOUCAULT, 1987) do ‘nosso cuidado’. Este era traduzido na presença-presente que nos fez merecedoras da confiança desta equipe de ensino, ao antecipar o bem-estar destes tantos Outros e Outras, num movimento de avistar e percorrer os labirintos do AVEA. Nessas andanças vimos ser colocada à prova nossa ‘sombra’ mais assombrada, pois entre acolhimentos e esperas estiveram também nossas impaciências com as demoras e as displicências na relação com os compromissos forjados desde o início desta especialização.

Assumimos o acordo da presença cotidiana no AVEA, do estar-junto nas reuniões de formação e coordenação, das horas de trabalho realizadas na sala de tutoria, do cumprimento dos prazos. Do mesmo modo, do pedido de licença para entrar nos textos-atividades dos(as) cursistas e com eles(as) produzir deslocamentos e desconstruções interessadas na descolonização dos saberes, levando em conta que quase todos são pautados em hierarquias est(é)ticas, históricas e culturais, que com suas narrativas vão construindo este dito ‘Outro(a)’ ora colonial, ora emancipado, que responde, ou não, aos ditames de uma suposta identidade dominante. Inquietações que tencionam a arrogância daqueles e daquelas que não permitem reconhecer a si próprios(as) como identidades moventes, que resvalam nas e pelas contenções de uma unidade preocupada em apagar o paradoxo e a multiplicidade dos seus.

Sem unidade cai por terra a permanência de um eu identitário para entrar em cena a multiplicidade, que recusava os prévios conceitos preocupados em enquadrar o suposto ‘Outro(a)’ no belvedere do olhar de quem lhe aprisiona. A apreciação ancorada em verdades e certezas definitivas, também bailava sem embaraços ou parcimônias para definir o que esse ‘Outro(a)’ é ou deixa de ser. Percorrendo as coreografias e os labirintos fechados de suas próprias conveniências, os rótulos e as etiquetas pululavam com a intenção de identificar, capturar e marcar todos aqueles e aquelas que nos surpreendiam: nunca estavam onde tentávamos fixá-los. Nessa inquietante experiência fomos chamadas(os) a pensar como as narrativas que construímos poderiam contribuir para edificar concepções emancipatórias de raça, gênero e sexualidade, de populações, por exemplo, combinadas com refle-

xões em torno das identidades marginalizadas e marginalizáveis, que escapam ou são aprisionadas em definições daquilo que se convencionou chamar de normalidade.

Na precisão e a na leveza de professores e professoras que não se retiraram do grupo fomos construindo sonhos e olhares corajosos ao devanear uma docência concreta. Esta, reverberou amores e dissabores com um chamado sempre presente àquelas e aqueles que estão em cena vivendo uma vida-docência, aberta a se lançar nas arriscadas zonas de in-tensidades. Delicada foi a composição que construímos entre pólos e pessoas, lugares e interesses: Colombo + Blumenau + Piraquara + Coordenação + NUVIC + Florianópolis + Guaíba + Viamão + Canoas + São José + ... + ... + todas as gentes multiplicadas nestes bandos. Alçando vôos criamos possíveis e distendemos os limites de nossa própria potência, como mulheres-professoras e homens-professores no mundo. Alguns voejaram juntos(as) com atenção na partilha, outros preferiram rotas, por vezes, solitárias em céu de brigadeiro. Desejos dissipantes, doçuras de horizontes estrelados...

Nesse momento é chegada a hora de ir mais longe, o que nos chama a flunar por outros-novos lugares deste gigantesco universo. Um pouso no TCC, uma conexão por vir, uma curso se (des) fazendo, deixando rastros, vestígios e pegadas. “Não há tempo para entender de todo. A viagem tem que continuar” (LOPES, 2007, p. 18). Isso para não sentarmos a beira da estação com a astuciosa impressão de que dissemos ‘tudo’ deste curso-experiência, pois qualquer tentativa de capturar, numa imagem, terá sido insuficiente para dizer da cartografia desta viagem intensiva. Viagem que reclama o conectivo ‘e’ para dizer de um trabalho que só foi possível porque coletivo, porque dele guardamos o sublime de uma educação de sentidos, a partir do precário, do fugaz, do contingente, de tudo o que evanesce rápido, mas que brilha inesperada e sutilmente (LOPES, 2007, 46). Com Maffesoli (2005) nós aprendemos que mesmo ignorando aonde vamos chegar, mesmo sabendo-nos tributários da tormenta ou da calmaria, não é menos certo que estamos a caminho. Qual o caminho a percorrer? Quais as conexões necessárias? Que apaixonamentos e resistências dançam em nós? Sem início nem fim, assim fomos sendo lançados e nos lançamos neste riacho-especialização que, roendo suas margens, parece ter adquirido velocidade no *meio* (DELEUZE&GUATTARI, 1995).

2.2 Cartografias do Currículo Vivido

Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.
(Deleuze & Guatarri, 1995, p. 13)

O curso de especialização *A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege*, foi projetado para acontecer da seguinte forma: Módulos de Conteúdo, Oficinas Presenciais, Seminários, Eventos Temáticos e Projeto de Intervenção Educacional (PIE). Os Módulos foram integrados pelo PIE que foi o responsável por articular as reflexões teóricas ao projeto de ação. O objetivo geral do PIE foi o de construir uma proposta de intervenção na temática das violências no contexto escolar e/ou comunitário, intencionando prevenir as situações destrutivas que envolvem educadores(as), crianças, adolescentes e seus familiares.

O processo de formação foi estruturado da seguinte forma:

PROJETO DE INTERVENÇÃO	INTRODUÇÃO Introdução à EAD			
	APROFUNDAMENTO Estudo dos conteúdos básicos	MÓDULO I Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica	MÓDULO II Violências, redes de proteção e sistemas de garantias de direitos	MÓDULO III Educação, escola e violências
	INTEGRAÇÃO Projeto de Intervenção	Etapa 1 Proj. Intervenção	Etapa 2 Proj. Intervenção	Etapa 3 Proj. Intervenção

- Introdução:** familiarização dos(as) cursistas com a modalidade à distância, particularmente com as ferramentas do ambiente virtual e a introdução aos marcos teóricos que transversalizam as discussões sobre as violências.
- Aprofundamento:** continuidade de estudo dos conteúdos básicos da formação, com aprofundamentos conceituais para o campo da educação escolar.
- Integração:** elaboração e apresentação de um Projeto de Intervenção Educacional, a partir dos conteúdos estudados na formação, que propuseram alternativas ao enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes.

A carga horária do curso foi de 384 horas, distribuídas nos três Módulos, sendo 192 horas teóricas e 192 horas práticas. No quadro abaixo, apresentamos a **Matriz Curricular** da formação:

Eixos	Conteúdos	Horas	Créditos
Introdução	Introdução à Educação a Distância	20	04
I – Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica	<ul style="list-style-type: none"> • Marco Conceitual e Dimensões Contextuais das Violências – 25h • Cuidado como pressuposto da Gestão e Gestão como Direito (Prevenção na concepção de direito) – 15h • Violências e Direito à vida – 15h • Metodologia da Pesquisa – 15h • Projeto de Intervenção Educacional I – 14h 	84	21
II – Violências, Redes de Proteção e Sistemas de Garantias de Direitos	<ul style="list-style-type: none"> • As diferentes formas de violências e a interface com o cuidado – 25h • Redes de proteção: problemas e desafios da política de atenção infanto-juvenil, por uma gestão do cuidado – 25h • Crítica e revisão da legislação e o Papel do Sistema de Direito na Formulação e Controle de Políticas Públicas – 20h • Projeto de Intervenção Educacional II - 14h 	84	21
III – Educação, Escola e Violências	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e Violências: questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e diversidade – 20h • Processos Pedagógicos e Violências: Currículo, conhecimento e cultura – 20h • Relações Interpessoais e Violências – 15h • Educação, Mídias e Violências – 15h • Projeto de Intervenção Educacional III - 14h 	84	21
Sistematização e socialização do PIE	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Intervenção Educacional 	24	06
Elaboração do TCC e defesa	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de Conclusão de Curso 	12	03
Oficinas	<ul style="list-style-type: none"> • Três Oficinas Presenciais – 16h 	48	12
Eventos	<ul style="list-style-type: none"> • Dois Eventos Temáticos – 08h 	16	04
Seminários	<ul style="list-style-type: none"> • Três Seminários – 04h 	12	03
Total		384	95

» Quadro 13 - Matriz curricular.

Com a matriz proposta para o curso de especialização queremos agora cartografar o currículo vivido, falar de uma pedagogia afetiva que traduzimos como curso-experiência, por meio de seus planos, tramas e fissuras. O currículo vivido foi aquele tecido nas relações entre professores(as) + tutores(as) + monitores(as) + cursistas + textos + contextos + AVEA + (...) Um currículo feito e mediado pelas vidas que o fizeram acontecer.

Cartografar significa mapear com sensibilidade o processo deste curso-experiência, deixando de lado os *a priori* para, como quem escava o desconhecido, descobrir as sutilezas e as intensidades dos acontecimentos traçados nas relações (GALLI e AMADOR, 2009). Para nós, o olhar daquele que olha faz toda diferença, pois cada um(a) observa e diz do lugar onde seus pés pisam, fazendo com que este olhar alcance alguns territórios e outros não. O que se apresenta aqui como relato de um currículo vivido são suas potências e fragilidades, o que foi possível ver de um processo que não parou de se movimentar no encontro com aquele(a) que olha.

Destacamos em cada momento do curso, os processos de formação que engendraram intervenções nas escolas e comunidades de entorno. Desta forma, apresentamos no relatório algumas das atividades que potencializaram, sobretudo, a elaboração dos Projetos de Intervenção e produziram indicadores que dizem das experiências vividas pelos(as) educadores(as) na interface com a temática do curso. São elementos dos (des)encontros destes sujeitos com o curso de especialização que dialogam com suas vidas pessoais e profissionais expressando olhares, fazeres, saberes e afetos.

O Núcleo Vida e Cuidado, com a criação de uma Comissão de Sistematização, tem se debruçado na leitura das atividades individuais e coletivas produzidas pelos(as) cursistas. Alguns eixos iniciais desta sistematização são: as fotografias; as atividades referentes ao dia “18 de maio” e “12 de junho”; Cartilhas; avaliações objetivas e subjetivas realizadas pelos cursistas ao final de cada Módulo e a atividade que propôs a elaboração de uma formação de professores com foco no Estatuto da Criança e do Adolescente, e nos documentos de uma educação em direitos humanos. Apresentamos no relatório as cartografias iniciais tecidas pelo NUVIC, recortes analíticos que apontam alguns indicadores.



2.2.1 Introdução EaD

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma de nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia; e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Pessoa)

Na Introdução a Educação à Distância, elaborou-se as reflexões críticas acerca das mídias na educação e a apropriação dos recursos tecnológicos do curso, através da vivência em situações de aprendizagem nesta modalidade. Na parte introdutória da formação os(as) cursistas puderam vivenciar as diferentes tecnologias previstas para o curso, bem como, o conhecimento das recentes discussões e experiências no campo de estudos da Educação à Distância, e ainda, meditações acerca da interface entre mídias e violências.

O curso iniciou com a Videoconferência “Aprender a estudar a distância”, transmitida a todos os pólos para a apresentação do Módulo de Introdução a EaD. Após este momento inicial foram desenvolvidas diversas atividades para que os(as) cursistas pudessem compreender e se apropriar da utilização dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, e identificar as estratégias individuais e coletivas de aprendizagem, visando à construção da autonomia para o estudo a distância.

Atividades desenvolvidas:

- Introdução ao AVEA: preenchimento do perfil; postagem de uma mensagem de apresentação pessoal e profissional no Fórum de Apresentação;
- Encontro presencial com as professoras: “Ser aluno do curso de especialização na modalidade à distância”;
- Participação e interação com os colegas no Fórum de Apresentação;
- Planejamento dos horários dedicados ao curso, por meio da organização de uma agenda de estudos, utilizando a ferramenta “Diário”;

- Discussão sobre a organização e planejamento da aprendizagem na EaD, em horários pré-agendados com os(as) professores(as)-tutores(as), utilizando a ferramenta “Bate-Papo”;
- Pesquisas na Internet, com leitura de artigos e levantamentos de informações sobre violências nas mídias.
- Prova.

2.2.2 Módulo I – Gestão do Cuidado e Educação

Biocêntrica

No Módulo I foram construídas reflexões sobre violências que afetam crianças e adolescentes, (re)pensando a escola e sua organização, seu papel de proteção aos sujeitos que educa, a partir de uma gestão do cuidado e de pressupostos político-pedagógicos que escolham a vida como centralidade. Os(as) cursistas se apropriaram dos fundamentos teórico-metodológicos para a organização inicial do PIE, tendo como mediação os fios que compõem a teia complexa do cotidiano e do processo pedagógico.



Conteúdos teórico-metodológicos:

- Cuidado como pressuposto da Gestão;
- Gestão e Educação Biocêntrica;
- Violências e Direito Humanos, como direito à vida;
- Dimensões Contextuais das Violências;
- Infâncias, adolescências, temporalidades e corporeidades;
- Metodologia da Pesquisa;
- Projeto de Intervenção Educacional I.

Este Módulo teve como foco problematizar as violências e constituir o marco conceitual do curso em torno da Gestão do Cuidado. Foi um Módulo com atividades densas, tanto nos processos de elaboração das mesmas, quanto na exigência das análises e reflexões-teóricas. Videoconferência + leituras com o registro das reflexões no Diário + estudo de casos + apreciação de filmes e rodas de

conversas + vídeoaulas + produção de fotografias da escola e de seu entorno + sites para navegar + entrevistas + criação do quadro conceitual + oficinas presenciais + fórum de discussão + construção dos Códigos de Atitudes + Cartilha +seminário + prova + PIE (...).

Um Módulo com muitos acontecimentos e com atividades de extrema importância para o alcance dos objetivos iniciais do curso de especialização. Estabeleceu desde o início uma concepção de formação imbricada no projeto do curso, ou seja, uma compreensão de que “uma formação continuada não pode se apresentar aos/às educadores/as como um espaço “a mais”, em que as suas novas aprendizagens sejam traduzidas como atividades dissociadas de seus afazeres docentes” (PPP, 2010, p. 22). Contudo, o Módulo I foi um marco não somente conceitual, mas também um espaço para o aprimoramento da modalidade à distância, conforme o Projeto Político Pedagógico do curso, que se derramou pelo currículo alcançando as relações pedagógicas no cotidiano da formação.

Com a realização dos **Seminários**, pudemos proporcionar aos participantes o aprofundamento dos conteúdos curriculares implicados em temas transversais. Cada Módulo deu ênfase a algum aspecto do currículo, para tornar-se o tema do seminário coordenado pelos professores(as)-tutores(as), que se deslocaram até os polos a fim de acompanhar as apresentações. Estes encontros entre cursistas e seus(suas) professores(as)-tutores(as) foram de extrema importância para o processo pedagógico que estava sendo construído no campo virtual, e ainda, para fortalecer as relações entre tutores(as) e monitores(as).

No **Seminário do Módulo I** os(as) cursistas apresentaram uma produção textual, compondo uma “Linha de Tempo”, complexa, relacionada à história das lutas em defesa dos Direitos Humanos, como um meio de recusa radical às práticas de sofrimentos. Este seminário proporcionou uma leitura crítica da história, mas sensível e aberta para integrar o passado e o presente, e assim tecer reflexões que pudessem abordar as violências que acontecem também na escola e no seu entorno.

O texto que segue sublinha algumas das atividades realizadas durante o Módulo I, especialmente aquelas vinculadas à elaboração do PIE.

Cartilhas - Códigos de Atitudes para uma Escola que Protege

Imbuídos dos pressupostos da Pedagogia do Afeto, os grupos atuaram na produção de cartilhas, atividades previstas no Módulo I, o que exigiu um envolvimento na realização de rodas de conversa com crianças e adolescentes, nas escolas, para criar diálogos formuladores de conteúdos dos direitos humanos que compusessem um Código de Atitudes para uma Escola que Protege. Os(as) professores(as)-cursistas sistematizaram os diálogos com os(as) estudantes e escolheram, com eles, quinze aspectos constituidores deste. Os códigos foram apresentados em escolas públicas, com espaço para acolher sugestões dos(as) participantes, depois foram transformados em cartilhas ilustrada por crianças e adolescentes, conforme os aspectos traçados. Esta atividade combinou o encontro presencial, a utilização do AVEA e a atividade na escola. Foram criadas aproximadamente 50 Cartilhas, diferentes, que foram entregues nas escolas onde os(as) cursistas atuam.

A comissão de sistematização do NUVIC está fazendo a análise das Cartilhas produzidas pelos alunos(as) do Curso, e já compilaram dados de treze delas, o que perfaz uma amostra de 25% do total. Nosso interesse nesse material é conhecer as falas das crianças e adolescentes que participaram da criação dos Códigos, suas culturas e os modos pelos quais significam as condutas suas e do outro, como vivenciam os direitos no espaço da escola. Os dados foram reunidos a partir da identificação dos enunciados apresentados pelas crianças, com os seguintes **recortes iniciais**:

a. quais os endereçamentos

Quais e quantos enunciados aparecem direcionados às crianças? Aos adultos da escola?

Aos pais? Direcionados à instituição?

b. sobre os direitos

Como, e quantas vezes aparecem as palavras **não** e **dever**, indicando a reprodução prescritiva que aprendem na escola? Como, e quantas vezes, aparece **direitos**?

c. análise dos registros (desenhos), para pensar as posições de sujeitos, que são representadas através dos desenhos das crianças?

Quais as principais representações da escola, dos professores, da sala de aula, das brincadeiras?



» Figura 8 - Cartilhas

Projeto de Intervenção Educacional

Ao considerar o PIE como percurso metodológico central para tecer uma compreensão de que, sozinhos(as), não temos como transformar os problemas da escola, sobretudo, aqueles que são produzidos pelas violências, o curso propôs a criação de grupos, compostos por até dez cursistas, para que estes pudessem coletivamente elaborar o seu Projeto de Intervenção. Sugerimos às pessoas que envidassem esforços para que cada grupo se mantivesse durante os três módulos, a fim de fortalecer o vínculo afe-

tivo entre os(as) participantes. Incentivamos o reconhecimento problematizado das diferenças, o exercício do respeito mútuo, as oportunidades para o cuidado de si e do outro, o diálogo com uma escuta interessada e a criação de uma convivência solidária. Eis aí a originalidade desta experiência, que de maneira satisfatória aconteceu.

A formação dos grupos em cada pólo foi diferenciada, alguns constituídos por afinidades pessoais, por proximidade geográfica de moradia e/ou local de trabalho, outros por interesse de pesquisas e estudos e, ainda, grupos de profissionais de uma mesma escola. Quando a proposta do trabalho em grupo foi lançada aos(às) cursistas, observamos resistências e até recusas: “não gosto de trabalhar junto, prefiro fazer sozinha(o), é menos complicado”. Alegavam dificuldades em reunir todos os membros do grupo num mesmo dia e local, em estudar e discutir coletivamente e, ainda, os problemas de uma escrita traçada por muitas mãos.

Ao iniciarem as atividades de pesquisa para elaboração do PIE, no Módulo I, observamos certa abertura de muitos cursistas para a possibilidade do trabalho coletivo, até mesmo porque, os conteúdos apresentados e refletidos nas oficinas presenciais deste Módulo afetaram os(as) estudantes. Alguns deslocamentos foram sendo possíveis, o coletivo (re)conhecido por meio de suas potências, e na medida em que as conversas em grupo aproximavam as pessoas, os relatos revelam que estavam cientes de que suas realidades eram, a um só tempo, similares diferentes. Esse processo de abertura para ser-estar com o outro, para acolher o que este outro pode criar comigo, buscou inspiração na poesia de Galeano (2003).

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar!

Talvez, aprender a olhar o trabalho coletivo com disposição afetiva para a convivência tenha favorecido a composição dos grupos. As afetações provocadas pelo aprofundamento teórico-metodológico, aos olhos da complexidade das violências que afetam crianças e adolescentes, fez com que muitos(as) deixassem o “lugar” da indignação inútil para se colocar no campo da reflexão e da intervenção coletiva. Não podemos deixar de ressaltar que muitos rearranjos grupais foram necessários, seja por conflitos entre cursistas, seja pela dificuldade destes em se encontrarem nos polos para o trabalho de estudo e registros. Neste contexto, os(as) monitores(as) foram fundamentais para facilitarem a dança dos sujeitos entre os grupos, para mediar os conflitos, e ainda, para que o cuidado também fosse gestado e preservado nas relações.

Para a arquitetura do Projeto de Intervenção propusemos: conhecer o contexto da escola para observar e compreender que ele não é linear, fixo, imutável, mas contraditório, complementar, complexo, repleto de luzes e sombras. Para traçar um Projeto é preciso buscar de onde partir, para prospectar aonde se quer chegar. Conhecer o contexto escolar nos parecia o porto de onde os navegadores se lançariam, para estranhar o familiar e enxergar as novidades. Isso exigiu investigação, escolher trajetividades para a construção do foco de intervenção, o que não se dá casualmente, pois depende do enfoque epistemológico, com concepções e modos de abordá-lo. Assim, o proposto para o contorno da intervenção foi à etnografia.

A escolha pela etnografia, como método de pesquisa na construção do Projeto de Intervenção Educacional foi um dos desafios colocados aos(às) cursistas, pois a experiência destes com o pesquisar era muito frágil e, na maioria dos casos, inexistente. Além disso, viveram o emaranhado tempo de compreender como as violências são originadas, reproduzidas e afetam o contexto escolar-comunitário, o que era imprescindível para pensar as formas de intervenção. Para muitos(as), a temática da intervenção já estava definida *a priori*, ou seja, não vislumbravam a neces-

cidade buscar informações na escola. Afirmavam que já sabiam quais eram as penúrias de cada dia e que iriam investir na intervenção das mesmas com as ferramentas que estavam na “caixa” do grupo. Mais desafios, especialmente entender que o habitual e o óbvio, não são tão “óbvios” quando olhados “de perto e de dentro”.

Foi necessário a cada cursista estranhar o habitual, descolar o olhar cristalizado para ver as fissuras do cotidiano, aquilo que se naturaliza nas rotinas e nas práticas educativas que se fazem dia a dia, para desnaturalizar os olhares unificadores: “os alunos são violentos”, “são enredados nas drogas”, “são indisciplinados”, “as famílias são desestruturadas”. Lançou-se outras lentes para os olhares dirigidos à escola, aproximando-os(as) da etnografia tanto pela experiência de campo, quanto pela complexidade analítica das informações sistematizadas.

A primeira atividade de pesquisa realizada para elaboração do PIE foi um registro de imagens da escola e de seu entorno, por meio de uma *etnofotografia*. Cada cursista fez uma imersão em seu local de trabalho, com o objetivo de capturar as violências e os cuidados presentes/ausentes nos contextos “olhados”. Clicaram em torno de **500 imagens**, as quais traçam um holograma das escolas no sul do país. O exercício inicial de leitura das imagens possibilitou um redesenho da vivência etnográfica. Com esta leitura, delineamos os fluxos dos olhares daqueles(as) que intencionaram capturar violências e cuidados, belezas e feiúras, alegrias e tristezas, aspectos da vida cotidiana daqueles(as) que habitam os espaços/tempos educativos. Apontamos cinco feixes que fazem presença intensa na *etnofotografia*: imagens externas e também do lado de dentro das instituições educacionais; imagens da comunidade de entorno; de crianças e adolescentes nas escolas e centros de educação infantil; imagens de grafites e pichações. Além destes conjuntos há também algumas fotografias de salas de aula, de materiais como livros e alimentos, de atividades de formação de professores(as).

Imagens externas das instituições educativas.



» Foto 5 – Imagens externas das instituições educativas.

Imagens do lado de dentro das instituições educativas.



» Foto 6 – Imagens do lado de dentro das instituições educativas.

Imagens de crianças nas escolas e centros de educação infantil.



» Foto 7 – Imagens de crianças nas escolas e centros de educação infantil.

Imagens de grafites e pichações.



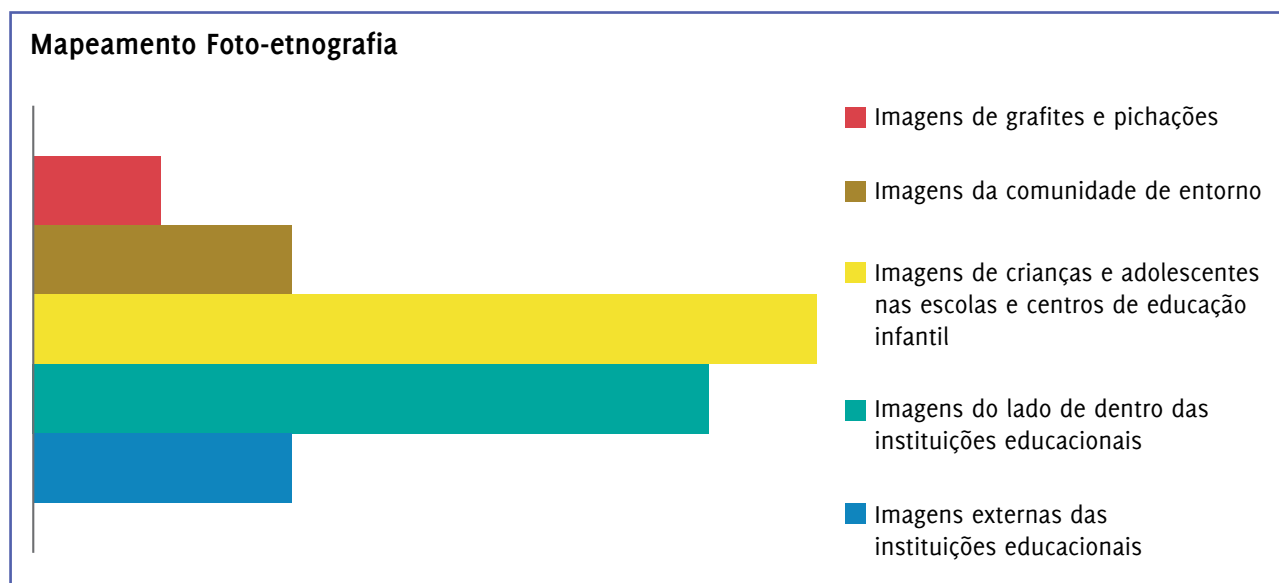
» Foto 8 – Imagens de grafites e pichações.

Imagens da comunidade de entorno das instituições educativas.



» Foto 9 – Imagens da comunidade de entorno das instituições educativas.

O Gráfico abaixo apresenta um panorama do conjunto de fotografias que mais aparecem dentre as 500 imagens produzidas:



» Gráfico 11 – Mapeamento fotoetnografia

Num segundo momento, as fotografias produzidas individualmente foram socializadas no coletivo de elaboração do PIE, para que os grupos escolhessem apenas uma imagem e com ela construíssem um texto-diálogo referenciado nos marcos conceituais da Gestão do Cuidado. Ao olhar para a escola e seu entorno com esta intencionalidade e, ao socializar estes olhares objetivados nas fotografias, para escolha de uma imagem e construção do texto, novamente puderam trazer a poesia de Galeano para a continuidade da reflexão. Nesta experiência em grupo, muitos encontros e desencontros foram possíveis até a escolha de uma imagem + texto + diálogo + Gestão do Cuidado. Eis as inquietudes: como cada um e cada uma ajudou o(a) outro(a) a olhar? Que textos as imagens narravam? Que estranhamentos foram possíveis? Qual o território destes olhares?



» Foto 10 – Atividade grupo módulo I (autoria: Clarisse Pereira Rocha Sguissardi).

Fabrincar

Lambe leve
 Qual quem faz firula
 A mão com que brinca a criança
 [beija a argila.
 Peritas na caricia
 de confeitam os defeitos
 Amassam e esmagam e
 Retorcem um planeta.
 De Repente
 O mundo
 Refabrincado.

(Autor: Juliano Augusto A. Furtado)

A escolha da fotografia e a poesia escrita, especialmente para a imagem selecionada, se justificam, pois fazem relação com a “gestão do cuidado” no espaço escolar e na comunidade. Compreender a relação estabelecida entre as mãos e o cuidado inspirou percepções de que mãos que cuidam podem também promover transformações. (Grupo do PIE do Pólo de Colombo/PR)



» Foto 11- Atividade grupo módulo I (Autoria: Aline Gonçalves de Almeida).

Que bom seria
 Se toda criança
 Apesar de tudo
 Feliz na escola estaria.
 Descobrir o mundo construído
 De forma gostosa e atrativa
 Parte dele faria.
 Amigos por todo lado
 Na escola que protege
 Conflitos resolveria.

(Grupo do Pólo de Blumenau/SC)



» Foto 12 - Atividade grupo módulo I (autoria: Clarissa Maria Aquere Szadkoski).

Foto do entorno da E.M.E.F. Breno Guimarães, que retrata aspectos da comunidade escolar. Analisando a foto e relacionando-a com o livro texto desse Módulo, acreditamos que os ecofatores se entrelaçam, visto que parte de nossa comunidade vive em condições miseráveis, como podemos perceber (...). Mesmo assim, acreditamos que agir com afetividade e empatia pode quebrar as barreiras que nos separam de nossos alunos, e que por vezes parecem intransponíveis. Encerramos este texto-diálogo

com a seguinte reflexão: “cuidado mútuo é o que oportuniza ao indivíduo cuidar de si e abrir os braços às demandas do outro, se interessar e fundar relações interpessoais de aceitação, de ternura, de afeição” (SOUSA, MIGUEL, LIMA, 2010, p.41). É isso que queremos para a nossa Escola Que Protege! (**Grupo do PIE do Pólo de Guaíba/RS**)

Os grupos realizaram também, entrevistas com diferentes segmentos do coletivo escolar: estudantes, familiares, secretário(a) de educação, moradores(as) da comunidade, moradores(as) de rua, professores(as), comerciantes, políticos, etc. As entrevistas seguiram um roteiro que buscava compreender o entendimento dos(as) entrevistados(as) acerca das violências e do cuidado; se os(as) entrevistados(as) consideram a escola um espaço onde se praticam violências e cuidados; quais violências e cuidados eles(as) observam na escola e questionavam se estes(as) já haviam sofrido e praticado alguma forma de violência.

Os grupos se organizaram para que cada um(a) realizasse pelo menos uma entrevista com segmentos diferentes da comunidade escolar. Depois da produção destas informações, os grupos criaram um quadro conceitual com as respostas das entrevistas. A leitura do quadro conceitual foi realizada à luz do livro do Módulo I, com o objetivo de caracterizar o entrelaçamento entre violências, educação e gestão do cuidado. O quadro abaixo, elaborado por um grupo do PIE do município de Araucária no Paraná, com a participação de 16 entrevistados(as), indica a compreensão que tem os sujeitos acerca das violências e do cuidado.

Perfil dos(as) entrevistados(as)	
Idades	
Entre 30-40 anos	14
Entre 40-50	01
Entre 50-60	01
Sexo	
Feminino	11
Masculino	05
Estado civil	
Solteiro(a)	02
Separado (a)	01
Casado(a)	13

Profissão	
Técnico(a) Administrativo(a)	01
Docentes	06
Pedagogo(a)	02
Autônomo	01
Comerciante	02
Auxiliar de serviços gerais	02
Operador de máquina	01
Coordenador(a) de curso	01
Grau de instrução	
Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	02
Ensino médio	03
Superior incompleto	02
Superior completo	09
Religião	
Católica	11
Evangélica	03
Espírita	01
Sem religião	01

» Quadro 14 – Perfil dos entrevistados: atividade módulo I.

Entendimento sobre o conceito de violências

A maioria das respostas referem-se a violência física (agressão, ação agressiva que interfere diretamente no outro, ato de interferir no direito de alguém); mas também aparecem a violência psicológica, emocional, verbal ou coação, brigas, palavrões e desrespeito.

Reação a situações de violência

Sentimentos de indignação; ajuda quando a violência ocorre próxima, porém indiferença quando não é possível interferir em atos violentos; impotência; pânico. A maioria dos entrevistados falou que ficam indignados diante de atos de violência.

Já se sentiu violentado?

Os entrevistados atribuíram a esta resposta um caráter de entendimento sexual, sobre o termo “violentado”, não há uma relação entre os participantes da pesquisa do termo com a violação dos direitos humanos. Apenas duas pessoas caracterizaram o desrespeito ao cidadão como forma de violência. Uma entrevistada apontou que após sofrer um seqüestro relâmpago, a mesma foi violentada o que lhe gerou muitos traumas. A mesma disse se perceber praticando violência contra si mesmo quando não cuida da sua saúde e do seu corpo.

Percebe-se praticando alguma forma de violência?

Entre as respostas dadas os entrevistados apontaram que não, porém com ressalvas que podem realizá-las inconscientemente.

Entendimento sobre cuidado

Entre as respostas dadas têm-se: saber amar e aceitar as pessoas como elas são; prevenção e orientação; preservar a integridade física do outro; preocupação; zelo por si e pelo outro; carinho. Diálogo nas reuniões com pais, nas informações sobre conseqüências da violência. Zelo, sustento, educação, transmissão de valores que desenvolvam no outro a capacidade de socialização.

Lugares onde as violências acontecem

Entre os lugares citados têm-se: instituições de ensino, trânsito, bares, ruas, sociedade, lugares públicos, no mundo em geral e sendo enfatizada pela mídia.

Lugares onde o cuidado acontece

Entre as respostas dadas têm-se: escolas, igreja, em casa, família, espaços de vivência comunitária, sociedade. Entre os entrevistados a maioria das respostas apontaram para a igreja. Apenas um entrevistado citou a família como espaço de cuidado; todos indicam a escola como lugar de cuidado.

Escola como espaço de violências

As principais características das violências na escola foram apontadas pelos entrevistados como: bullying; agressão física; atos violentos como reflexo dos problemas sociais e familiares; violência psicológica; o espaço da escola (como as condições estruturais, materiais, a violência ao corpo dada às condições de superlotação em sala de aula, cadeiras e carteiras inadequadas ao uso); agressões verbais.

Escola como espaço de cuidado

A escola enquanto espaço de cuidado foi caracterizada massivamente pelos participantes da pesquisa como: a escola enquanto espaço de orientação, principalmente pela Equipe Pedagógica que realiza o trabalho de comunicar e orientar os pais sobre os problemas apresentados pelos alunos. A direção, funcionários e docentes também foram citados como sujeitos mediadores das situações de violência no cotidiano escolar.

» Quadro 15 – Quadro conceitual: atividade módulo I.

Com esta atividade de pesquisa, os grupos puderam criar subsídios para justificar a relevância social do PIE, já que perceberam o quanto há de violências na escola, muitas delas invisíveis e/ou naturalizadas. Foram expressivas as respostas que traziam um olhar simplificado sobre as violências, ou seja, que as compreendiam quando dissociadas como violência física, verbal, moral. Isso faz com que muitos(as) entrevistados(as) também não se vejam como autores de outras formas de violências. Mas, um número significativo de entrevistados(as) relataram que já haviam sofrido violências em casa, na rua e/ou no local de trabalho.

Com as informações produzidas nesta atividade, as conversas nas oficinas presenciais e no AVEA sobre a complexidade das violências, os grupos refletiram sobre como algumas formas de violências são banalizadas em nossa sociedade, como por exemplo, as violências decorrentes das desigualdades socioeconômicas, dos racismos e preconceitos étnicos. No contexto escolar, muitas configurações de violências ficam invisíveis no cotidiano e nas práticas educativas, e são historicamente legitimadas na educação. Foram poucos(as) os(as) educadores(as) e gestores(as) escolares que reconheceram as violências produzidas pelo modelo de avaliação dos(as) estudantes, pelo currículo, pela falta de estrutura física da escola ou pelas relações de poder.

Nessa experiência os grupos puderam criar aproximações explicativas em torno das violências existentes em seus territórios de atuação profissional e sobretudo, problematizar as violências para se reconhecerem como co-criadores(as) destas. Consideramos que o auto-olhar é fundamental neste processo formativo, pois ele faz com que cada um, a seu tempo, se veja afetado pelas violências. Uma postura ético-estética-afectiva passa então a ser forjada nas relações, onde o outro não mais é indiferente, onde dores e alegrias do mundo são sentidas junto-com e, os sujeitos passam a se movimentar para criar possibilidades de intervenção nos contextos de violências.

Eventos temáticos

No decorrer do curso de especialização, dois eventos temáticos foram incorporados ao currículo. Um, relativo ao **“18 de Maio”, Dia Nacional de Luta Contra o Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e adolescentes**, que possibilitou aos cursistas, por meio de uma Roda de Conversas no AVEA, uma densa reflexão em torno desta questão. Para isso disponibilizamos um longo texto informativo, vídeos, filmes, sites e postamos no ambiente virtual questões que motivaram os posicionamentos. Além disso, em SC realizamos um grande Seminário nesta data, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação de São José e Florianópolis, com representantes dos Conselhos Tutelares destas cidades, com integrantes de ONGs, educadores das escolas públicas e estudantes da educação básica. Neste Seminário, entre as várias atividades os participantes ouviram, de uma maneira dialógica, uma palestra proferida pela coordenadora Geral do Curso, professora

Ana Maria Borges de Sousa, sobre a gestão do cuidado com crianças e adolescentes, que enfatizou o papel afetivo e pedagógico dos adultos para protegê-los.

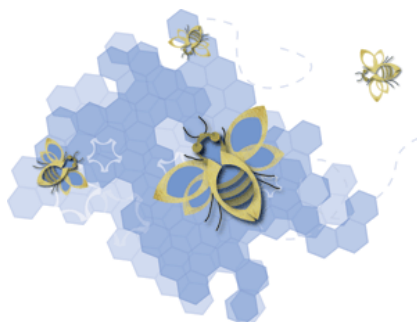
O segundo evento pôs no centro da reflexão o **dia 12 de junho, Dia Internacional e Nacional de luta pela Erradicação do Trabalho Infantil**, novamente oportunizando aos cursistas o acesso a diferentes meios de informação sobre essa questão. Outra atividade sugerida para os cursistas foi realizar, em suas escolas, atividades que proporcionassem às crianças e aos adolescentes o conhecimento das implicações do Trabalho Infantil para a constituição de adultos livres e com responsabilidade social. Nos dois eventos houve expressiva participação dos cursistas, criando depoimentos que evidenciaram a importância das atividades.

Para nós, do Núcleo Vida e Cuidado, estes são temas caros, pois compreendemos que crianças e adolescentes são sujeitos em desenvolvimento peculiar e necessitam de todas as condições éticas, estéticas, ecológicas, afetivas, de amor e cuidado para que possam crescer como homens e mulheres solidários, que valorizam a vida e a experiência comunitária. Os textos apontaram a complexidade do Trabalho Infantil e da exploração e abuso sexual, o que motivou os cursistas a pesquisarem sobre a existência destas formas de violências em seus municípios. Estes participaram de um Fórum de Discussões no AVEA e realizaram significativos diálogos, por meio de diversos olhares que revelaram, por exemplo, a existência do Trabalho Infantil em diversas cidades do sul do país.

Um ponto de observação que merece destaque nestes diálogos diz respeito aos pensares em torno das diferenças entre os trabalhos realizados por crianças e adolescentes no meio rural e urbano. Vários cursistas possuem experiência de infância no contexto rural, onde trabalhavam para ajudar à sua família, desde muito pequenos(as). E além disso, muitos educadores(as) conhecem estudantes, filhos de pais que trabalham com a agricultura familiar e exercem responsabilidades junto com eles. O que esteve em jogo nas falas dos(as) cursistas foi a necessidade de olhar para o Trabalho Infantil como algo que violenta as infâncias e que esta forma de violência possui outras faces, na medida em que muitas crianças trabalham por necessidade de sobrevivência familiar, precarizadas pelas desigualdades nas condições sociais e econômicas que produzem a pobreza e a falta de oportunidades para estes sujeitos em desenvolvimento.

Fórum no AVEA sobre o Trabalho Infantil:

“Abordar a questão do trabalho infantil é complexo, não pela prática em si, pois trata-se de uma violência, mas pela maneira que ele está enraizado em nossa sociedade. Por exemplo, já trabalhei em três unidades escolares em áreas rurais, duas em Blumenau-SC e uma em Indaial- SC. Em ambas, a comunidade apóia e incentiva o trabalho em detrimento do estudo e das brincadeiras. É o trabalho doméstico, agrícola, de crianças de 11 anos que levantam as 5 horas da manhã para tratar as vacas; trabalham na roça toda a manhã e vão para a escola a tarde, com sono, sem estímulo nenhum de estudo, sem perspectivas. Como lidar com situações como essas, onde a comunidade aprova e estimula essas práticas? Onde alguns educadores reafirmam que esse aspecto é antes uma prática educativa?” (Cursista: Anne Caroline Peixer Abreu – polo de Blumenau/SC)



2.2.3 Módulo II – Violências, Redes de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos

No Módulo II lançamos reflexões sobre as violências e a gestão do cuidado, buscando suas formas e caracterizações na multidimensionalidade dos contextos e das práticas sociais constituídas, a partir do lugar que ocupa a escola na Rede de Proteção e no Sistema de Garantia de Direitos. Com isso, foi traçada a continuidade dos aspectos que compõe o PIE, tecendo as justificativas e objetivos vinculados ao tema/problema trabalhados no Módulo I.

Conteúdos teórico-metodológicos:

- Diferentes formas de violências e as interfaces com o cuidado;
- Redes de proteção: problemas e desafios da política de atenção infanto-juvenil, por uma gestão do cuidado;
- Crítica e revisão da legislação e o papel do Sistema de Direito na formulação e controle de Políticas Públicas;
- Projeto de Intervenção Educacional II.

O Módulo II foi um momento fundamental na formação dos(as) cursistas, pois além de aprofundar as discussões sobre as vio-

lências que afetam crianças e adolescentes, possibilitou aos(as) professores(as)-cursistas o (re)conhecimento da Rede de Proteção à criança e adolescentes de seus municípios e problematizou o lugar da escola nesta Rede. O desconhecimento das instituições que compõem a Rede de Proteção e o modo como esta funciona ganhou evidência nos momentos de formação, provocando questionamentos e a abertura de parcerias entre escolas, outras instituições e profissionais, para o enfrentamento às violências.

Nos encontros, a contribuição dos(as) cursistas que trabalham em programas de proteção como Conselho Tutelar, Centro de Referência Especializado de Assistência Social, Programas Sócio-Educativos, entre outros, foi de extrema importância para aproximar os(as) educadores(as) desta teia de ações. Colocaram em cena informações significativas sobre as formas de denúncia das violências, bem como, dos procedimentos pós-denúncia que são adotados em seus locais de trabalho e refletiram sobre as políticas públicas destinadas à população infanto-juvenil.

Os(as) cursistas refletiram com o subsídio de filmes e músicas que abordam a temática das violências. A partir destas mídias, os(as) educadores(as) identificaram a multidimensionalidade das violências, de seus contextos e das relações que as constituem, com as possibilidades de intervenção.

No **Seminário do Módulo II** os grupos apresentaram estratégias de formação para os(as) professores(as) de suas escolas, escolhendo trabalhar com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com o eixo que implicava o papel da escola, enquanto instituição integrante do Sistema de Garantia de Direitos.

Cartaz – Rede de Proteção e formas de denúncia

Com o objetivo de socializar nos contextos educativos os conhecimentos e informações produzidas no decorrer do Módulo II, os(as) cursistas criaram um **Cartaz de Divulgação** mapeando a **Rede de Proteção** existente no município. A intenção foi auxiliar as escolas no encaminhamento de crianças e adolescentes envolvidas em contextos de violências, sensibilizar a escola para o tema das violências e informar a comunidade escolar sobre os meios de denúncia existentes em cada município. Esta atividade possibilitou uma intervenção educativa nas escolas.



» Figura 9 - cartazes

Projeto de Intervenção Educacional

A Rede de Proteção de crianças e adolescentes e o Sistema de Garantia de Direitos ganharam ênfase nos estudos e discussões para elaboração do PIE. Os/as cursistas realizaram um mapeamento da Rede de Proteção que compõe o(s) município(s) onde residem. Os cursistas organizados por grupos, escolheram um município para construir um registro gráfico da Rede, ou seja, uma espécie de mapa das instituições que compõem a Rede de Proteção no município escolhido.

Num segundo momento, os grupos do PIE escolheram uma instituição da Rede de Proteção para realizar um levantamento de indicadores de violências dos anos de 2007 a 2009 e, ainda, realizar uma entrevista com um/a profissional que trabalha na instituição escolhida. A intenção da entrevista foi a de conhecer os procedimentos que a instituição adota nos casos de registros de violências contra crianças e adolescentes desde o momento em que a denúncia é realizada até os encaminhamentos e acompanhamentos dados às crianças, adolescentes e familiares.

O objetivo desta atividade foi o de proporcionar aos/às cursistas o (re)conhecimento sobre a Rede de Proteção de crianças e adolescentes, saber quais instituições e organizações fazem parte da mesma e, sobretudo, fazê-los/as compreender que a escola

também compõe a Rede de Proteção. O levantamento dos indicadores de violências também foi uma atividade de pesquisa de extrema importância para os grupos, pois diante dos indicadores, estes/as puderam problematizar as formas de classificação das violências e olhar para os números que expressam as violências em seus municípios de forma mais complexa, observando os elementos culturais, políticos e sociais que também tramam e (con)formam esses indicadores.

Destacamos abaixo os indicadores de violências contra crianças e adolescentes entre os anos de 2007 e 2009, dos municípios de Porto Alegre/RS, Itajaí/SC e Campos Novos/SC.

Estado	Município	Instituição	Ano	Violências	Faixa etária	Gênero	Qtidade
RS	Porto Alegre	FPE	2007	Negligência	Criança	s/ ident.	52
RS	Porto Alegre	FPE	2007	violência psicológica	Criança	s/ ident.	2
RS	Porto Alegre	FPE	2007	violência física	Criança	s/ ident.	10
RS	Porto Alegre	FPE	2007	violência sexual	Criança	s/ ident.	9
RS	Porto Alegre	FPE	2007	exploração sexual	Criança	s/ ident.	2
RS	Porto Alegre	FPE	2007	trabalho infantil	Criança	s/ ident.	5
RS	Porto Alegre	FPE	2007	Negligência	Adolescente	s/ ident.	129
RS	Porto Alegre	FPE	2007	violência psicológica	Adolescente	s/ ident.	4
RS	Porto Alegre	FPE	2007	violência física	Adolescente	s/ ident.	38
RS	Porto Alegre	FPE	2007	violência sexual	Adolescente	s/ ident.	21
RS	Porto Alegre	FPE	2007	exploração sexual	Adolescente	s/ ident.	4
RS	Porto Alegre	FPE	2007	trabalho infantil	Adolescente	s/ ident.	14

Estado	Município	Instituição	Ano	Violências	Faixa etária	Gênero	Qtidade
RS	Porto Alegre	FPE	2008	Negligência	Criança	s/ ident.	48
RS	Porto Alegre	FPE	2008	violência psicológica	Criança	s/ ident.	2
RS	Porto Alegre	FPE	2008	violência física	Criança	s/ ident.	11
RS	Porto Alegre	FPE	2008	violência sexual	Criança	s/ ident.	11
RS	Porto Alegre	FPE	2008	exploração sexual	Criança	s/ ident.	2
RS	Porto Alegre	FPE	2008	trabalho infantil	Criança	s/ ident.	5
RS	Porto Alegre	FPE	2008	Negligência	Adolescente	s/ ident.	120
RS	Porto Alegre	FPE	2008	violência psicológica	Adolescente	s/ ident.	6
RS	Porto Alegre	FPE	2008	violência física	Adolescente	s/ ident.	27
RS	Porto Alegre	FPE	2008	violência sexual	Adolescente	s/ ident.	29
RS	Porto Alegre	FPE	2008	exploração sexual	Adolescente	s/ ident.	4
RS	Porto Alegre	FPE	2008	trabalho infantil	Adolescente	s/ ident.	12
RS	Porto Alegre	FPE	2009	Negligência	Criança	s/ ident.	52
RS	Porto Alegre	FPE	2009	violência psicológica	Criança	s/ ident.	2
RS	Porto Alegre	FPE	2009	violência física	Criança	s/ ident.	8
RS	Porto Alegre	FPE	2009	violência sexual	Criança	s/ ident.	13
RS	Porto Alegre	FPE	2009	exploração sexual	Criança	s/ ident.	2
RS	Porto Alegre	FPE	2009	trabalho infantil	Criança	s/ ident.	4
RS	Porto Alegre	FPE	2009	Negligência	Adolescente	s/ ident.	129

Estado	Município	Instituição	Ano	Violências	Faixa etária	Gênero	Qtidade
RS	Porto Alegre	FPE	2009	violência psicológica	Adolescente	s/ ident.	6
RS	Porto Alegre	FPE	2009	violência física	Adolescente	s/ ident.	30
RS	Porto Alegre	FPE	2009	violência sexual	Adolescente	s/ ident.	40
RS	Porto Alegre	FPE	2009	exploração sexual	Adolescente	s/ ident.	2
RS	Porto Alegre	FPE	2009	trabalho infantil	Adolescente	s/ ident.	10

» Quadro 16 – indicadores de violências Porto Alegre/RS

Estado	Município	Instituição	Ano	Violências	Faixa etária	Gênero	Qtidade
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2007	Negligência	s/ ident.	s/ ident.	188
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2007	violência psicológica	s/ ident.	s/ ident.	358
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2007	violência física	s/ ident.	s/ ident.	318
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2007	violência sexual	s/ ident.	s/ ident.	319
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2007	exploração sexual	s/ ident.	s/ ident.	27
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2007	trabalho infantil	s/ ident.	s/ ident.	49
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2008	Negligência	s/ ident.	s/ ident.	166
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2008	violência psicológica	s/ ident.	s/ ident.	273
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2008	violência física	s/ ident.	s/ ident.	262
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2008	violência sexual	s/ ident.	s/ ident.	262
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2008	exploração sexual	s/ ident.	s/ ident.	28
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2008	trabalho infantil	s/ ident.	s/ ident.	24

Estado	Município	Instituição	Ano	Violências	Faixa etária	Gênero	Qtidade
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2009	Negligência	s/ ident.	s/ ident.	72
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2009	violência psicológica	s/ ident.	s/ ident.	215
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2009	violência física	s/ ident.	s/ ident.	237
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2009	violência sexual	s/ ident.	s/ ident.	219
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2009	exploração sexual	s/ ident.	s/ ident.	25
SC	Campos Novos	Conselho Tutelar	2009	trabalho infantil	s/ ident.	s/ ident.	10

» Quadro 17 – indicadores de violências Campos Novos/SC

Estado	Município	Instituição	Ano	Violências	Faixa etária	Gênero	Qtidade
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2007	violência psicológica	s/ ident.	Feminino	62
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2007	violência física	s/ ident.	Feminino	39
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2007	violência sexual	s/ ident.	Feminino	72
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2007	trabalho infantil	s/ ident.	Feminino	4
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2007	violência psicológica	s/ ident.	Masculino	68
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2007	violência física	s/ ident.	Masculino	44
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2007	violência sexual	s/ ident.	Masculino	39
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2007	trabalho infantil	s/ ident.	Masculino	1
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2008	violência psicológica	s/ ident.	Feminino	85
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2008	violência física	s/ ident.	Feminino	76

Estado	Município	Instituição	Ano	Violências	Faixa etária	Gênero	Qtidade
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2008	violência sexual	s/ ident.	Feminino	47
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2008	trabalho infantil	s/ ident.	Feminino	1
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2008	violência psicológica	s/ ident.	Masculino	66
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2008	violência física	s/ ident.	Masculino	66
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2008	violência sexual	s/ ident.	Masculino	23
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2008	trabalho infantil	s/ ident.	Masculino	4
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2009	violência psicológica	s/ ident.	Feminino	77
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2009	violência física	s/ ident.	Feminino	33
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2009	violência sexual	s/ ident.	Feminino	61
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2009	trabalho infantil	s/ ident.	Feminino	2
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2009	violência psicológica	s/ ident.	Masculino	63
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2009	violência física	s/ ident.	Masculino	62
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2009	violência sexual	s/ ident.	Masculino	23
SC	Itajaí	Conselho Tutelar	2009	trabalho infantil	s/ ident.	Masculino	6

» Quadro 18 – indicadores de violências Itajaí/SC

O mapeamento da Rede de Proteção e as reflexões sobre a escola como parte desta Rede foram elementos que subsidiaram a elaboração de diversos Projetos, pois muitos grupos, ao dar continuidade a construção da justificativa do PIE, inseriram em seus textos a necessidade da escola reconhecer-se enquanto Rede. Com essa compreensão, muitos grupos foram sentindo a necessidade de incluir em seus objetivos, ações que articulem a escola à Rede de Proteção, aproximando cada vez mais a escola de uma Gestão que Cuida e Protege.

Estes apontamentos refletem as temáticas de alguns PIE. O que pudemos observar é que, principalmente nos polos do Paraná e de Santa Catarina, foram criados Projetos de Intervenção que privilegiam em seus objetivos gerais e/ou específicos ações que buscam aproximar a escola da Rede Proteção. Além disso, depois de conhecerem mais de perto a atuação dos Conselhos Tutelares e de outras instituições que compõem a Rede, alguns grupos sentiram a necessidade de se debruçar sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para poder compreender melhor a Rede e o Sistema de Garantia de Direitos. Assim, sugeriram proposições para trabalhar com formações continuadas de professores/as incluindo dentre os temas da formação o ECA, principalmente, por considerar que este documento ainda é desconhecido e/ou estigmatizado por muitos profissionais da educação.

De forma geral, encontramos nas atividades produzidas para o Módulo II alguns pontos comuns nos municípios dos três estados:

- Desconhecimento por parte da escola e de seus profissionais sobre a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes;
- Fragilidade na articulação e integração das instituições que compõem a Rede de Proteção;
- Fragilidade dos Conselhos Tutelares no que diz respeito à atuação dos(as) conselheiros(as) seja por falta de formação e/ou por falta de estrutura física adequada;
- Precariedade na forma como os indicadores são produzidos e registrados, e também a precariedade dos recursos que garantam a socialização destes dados em formato digital, facilitando com isso o acesso na Rede.

2.2.4 Módulo III – Educação, Escolas e Violências

No Módulo III a instituição escolar foi problematizada a partir das tramas que cotidianamente se tecem no seu interior e a ela dão forma e movimento. Com isso, o intento foi aproximar os(as) cursistas ainda mais da complexidade constitutiva das relações de ensino, aprendizagem, poder, afetividade e convivência na escola. Para tal, o fundamento das reflexões foi a compreensão do/a Outro/a como legítimo/a Outro/a, em sua multidimensionalidade



e nas suas legítimas diferenças, em suas particularidades e em sua dimensão coletiva, isto é, em suas múltiplas possibilidades de *ser-no-mundo*.

A partir desse enfoque, foi dada ênfase às temáticas específicas do Módulo como as questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e currículo privilegiando um rigoroso e íntimo diálogo com os pressupostos epistemológicos da *Gestão do Cuidado* e uma tenaz atenção às questões que envolvem violências contra crianças, adolescentes e adultos que, além de comprometedoras da potência vital do ser humano, frequentemente são naturalizadas e se invisibilizam nos dizeres e fazeres das instituições, como a escola, de modo particular.

Neste Módulo, o PIE constitui-se em um momento de síntese das etapas anteriores para elaboração da ação pedagógica de intervenção. Os estudos realizados nos três Módulos sobre o tema/problema, contextualizados e vinculados à Rede de Proteção às crianças e aos adolescentes foram estruturados de modo em que o foco da intervenção pudesse perspectivar a complexidade em que se expressa o fenômeno das violências.

Conteúdos teórico-metodológicos:

- Educação e Violências: questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e diversidade;
- Corpo, Identidade e Culturas
- Processos Pedagógicos e Violências: currículo, conhecimentos e culturas;
- Relações Interpessoais e Violências;
- Educação, Mídias e Violências;
- Projeto de Intervenção Educacional III.

O último Módulo, mexeu com a vida dos(as) cursistas, pois trabalhar com as diferenças a partir da alteridade foi uma experiência que os tocou. Saber-se diferente e ser afetado(a) pelas diferenças que até então, pareciam tão distantes, foi um processo de autoconhecimento e de criação de outros modos de ver, sentir e agir no mundo. É claro que para muitos(as) esse toque foi brando, já para outros(as) foi possível “pegar com as duas mãos”, como diz Lispector.

Delicadeza

Nem tudo que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem em tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que eu toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos. (Clarice Lispector)

O primeiro Fórum do Módulo III problematizou os conceitos de gênero, sexo, sexualidade e “deficiência”. O objetivo do Fórum foi o de desconstruir estes conceitos, a partir de três relatos de situações que acontecem na escola. Foram mais de seiscentas participações de cursistas no Fórum, mediadas pelos professores e professores(as)-tutores(as). Tal participação expressou o desejo de nossos(as) cursistas em falar sobre estes temas, de suas dificuldades relacionais, das (im)potências vividas nas escolas.

Este módulo viabilizou aberturas para outros aspectos da formação: educação + escola + violências + gênero + sexualidade + “deficiência” + preconceitos + corpo + alteridade + cuidado + etnia + raça + currículo + entrelugares + relações de poder (...)

No Módulo III, os grupos escolheram uma escola para realizarem um levantamento de dados e posterior avaliação sobre o ensino da cultura afro-brasileira e africana. Esta atividade indicou a leitura do Estatuto da Igualdade Racial e o documentário Joaquim Nabuco. Os grupos puderam com esta atividade, realizar discussões sobre a interface currículo e violências, com foco no preconceito contra os descendentes afro-brasileiros no Brasil e o ensino da cultura afro-brasileira e africana na escola.

No **Seminário do Módulo III** os grupos apresentaram seminários sobre o currículo de uma escola, refletindo as seguintes questões: o currículo como território político; o currículo como dispositivo que forja subjetividades/identidades.

Neste Módulo também foi criado um Mosaico de Conceitos com imagens e textos dos(as) cursistas. O Mosaico procurou se aproximar da configuração de parte do conhecimento que todos(as) produziram ao longo da especialização. Ao analisar o Mosaico, os(as) cursistas e equipe de ensino tinham os seguintes pontos de observação: A vivência com seus colegas, monitores/as, tutor/as e professores/as trouxe algo a mais para sua vida, para suas práticas cotidianas? Quais as diferenças entre os conceitos

que você formulou sobre os temas estudados e os conceitos que seus colegas formularam? O porquê dessas diferenças?

O intuito da criação do Mosaico de conceitos foi o de ajudar os grupos a finalizarem o PIE, bem como, dar subsídios para a construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Além disso, o Mosaico objetivou a reflexão sobre as práticas de uma Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege.

Projeto de Intervenção Educacional

No Módulo III os grupos precisaram sintetizar, organizar e apresentar as informações produzidas pelas pesquisas, reflexões e problematizações tecidas ao longo dos dois primeiros módulos em uma estrutura textual formal. Foram meses de dedicação para arquitetar os PIE, onde os grupos se lançaram em espaços-tempos (des)conhecidos, projetaram, planejaram, organizaram ideias singulares e coletivas, pesquisaram, analisaram as informações construídas por meio de campos teórico-metodológicos e colocaram em cena suas experiências como educadores e educadoras. A tarefa do último módulo foi, então, a de concretizar a muitas mãos o PIE, ou seja, um Projeto com tema/problema, justificativa, objetivos, metodologia, cronograma de execução e recursos necessários.

Depois dos grupos percorrem toda esta trajetória, as comunidades foram convidadas para um momento de socialização dos PIE. Isto aconteceu em cada estado, em datas diferentes, por meio dos Seminários de Socialização dos Projetos de Intervenção Educacional. Estes Seminários tiveram como objetivo principal apresentar os Projetos e construir diálogos sobre as violências que afetam crianças e adolescentes, dando visibilidade às escolas como co-partícipes na construção de uma cultura de paz.

Seminários de Socialização dos Projetos de Intervenção Educacional

Em Santa Catarina o **Seminário Sujeitos em intervenção: Fortalecendo uma Escola que Protege** aconteceu em Florianópolis, no dia 24 de maio de 2011, das 8h às 18h. Foi realizada a Mesa Temática: Escola e Violências e a socialização dos 20 Projetos de Intervenção.

No Rio Grande do Sul o Seminário A escola que protege no contexto da contemporaneidade: desafios e perspectivas aconteceu em Porto Alegre, nos dias 03 e 04 de junho de 2011, das 18:30h às 22h e no segundo dia das 8:30h às 15:30h. Foi realizada a apresentação dos 22 dos Projetos de Intervenção.

No Paraná, o Seminário Intervenções em Contextos Educativos: construindo a gestão do cuidado para uma escola que protege aconteceu em Curitiba, no dia 28 de maio, das 8h às 17h. Foram socializados 11 Projetos de Intervenção e realizada uma fala sobre Educação e Gestão do Cuidado.

Seminário - 24 de maio de 2011
Tópicos em intervenção: Fortalecendo uma Escola que Protege

Seminário - 28 de maio de 2011
Intervenções em contextos educativos: construindo a gestão do cuidado para uma escola que protege

Seminário - 03 e 04 de junho de 2011
A escola que protege no contexto da contemporaneidade: desafios e perspectivas

Local: Colégio de Estudos Avançados - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Avenida Nelson José David Francisco Lima - Itapiranga - Florianópolis - SC - CEP 88049-900 - Fone: 51 3721-8014

Local: Colégio Milton - Rua José Fontana-Pacheco, 349 - Bairro: Pinheira - Curitiba - PR

Local: Polo de Apoio Processual UFRRJ/SEAD - prédio 43104 - Campus do Valão - Avenida Bento Gonçalves, nº 1500 - CEP 91020-010 - Porto Alegre - RS

» Figura 10 - Convites seminários SC, PR e RS.

*A vida é a arte do encontro,
embora haja tantos desencontros pela vida.*

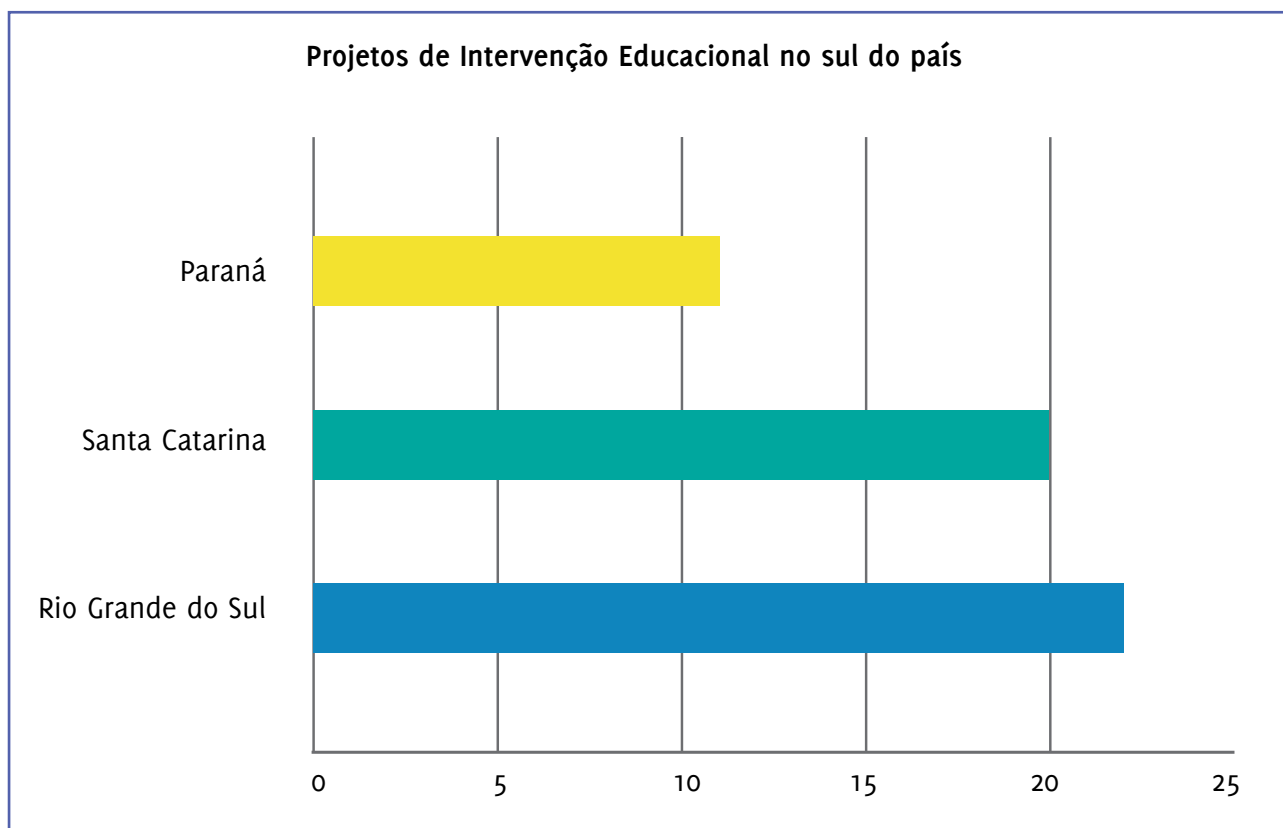
(Vinicius de Moraes)

As Oficinas Presenciais possibilitaram o encontro entre professores(as), monitores(as) e cursistas. Elas aconteceram em três momentos do curso, com o objetivo de estabelecer relações entre a experiência pessoal e profissional dos participantes e os conteúdos estudados nos módulos. As oficinas presenciais constituíram-se em duas atividades associadas: encontros presenciais com os(as) professores(as) dos Módulos cada um com 8 horas e Oficinas Vivenciais de Biodanza® também com 8 horas, que oportunizaram atividades diversificadas fundamentais para o processo de aprendizagem e a (re)educação afetivo-cultural dos(as) sujeitos em formação. Os encontros presenciais aconteceram no PR, SC e RS, conforme o cronograma geral do curso.

Considerando a modalidade EaD deste curso, os encontros “pele a pele” foram fundamentais para o fortalecimento do vínculo entre cursistas e sistema de acompanhamento. Estes momentos, que aconteceram pelo menos uma vez em cada Módulo, revelaram a importância de sua existência nas ações didático-pedagógicas e também, para assegurar a qualidade afetiva das relações que cresciam a cada novo encontro e diziam de um estar-junto-com-o-outro onde fragilidades e alegrias da docência e do trabalho com crianças e adolescentes eram compartilhadas e acolhidas pelo grupo. Trabalhar com a temática das violências exigiu de nós associar as reflexões teóricas conceituais com estar-junto onde cada um deixou transparecer dificuldades, limites, impotências, fragilidades, dados da condição humanas.

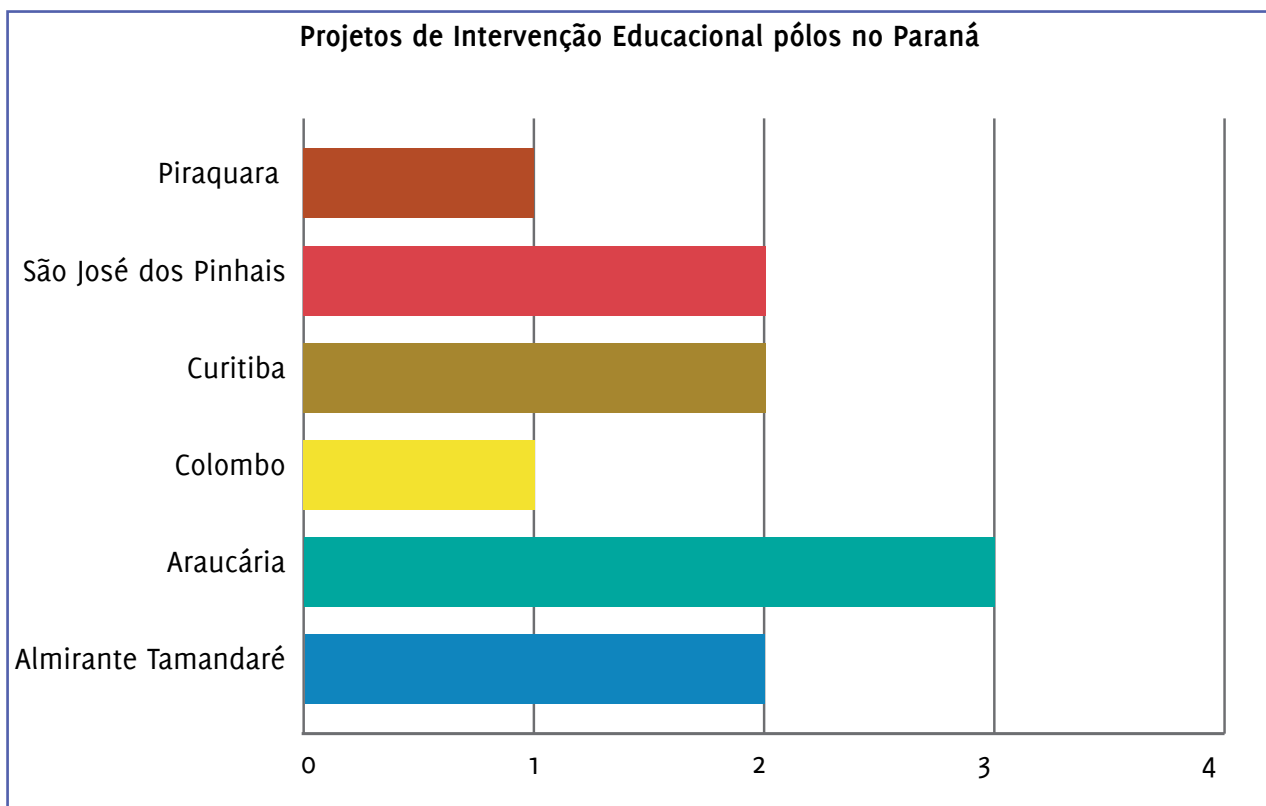
Reconhecemos a complexidade que enreda a abordagem em torno das violências, levando-se em conta que estas afetam uns e outros no mesmo movimento em que nos revelam que somos seus (co)criadores. Foi no estar-junto que localizamos o disparador da complexidade do tema e ao mesmo tempo, o espaço de acolhida, de conversas, de projetos de ações coletivas e singulares que se desafiavam a lidar com as violências que afetam crianças e adolescentes nas escolas e comunidades de entorno.

Com o exercício de cartografar os PIE elaborados nos três estados, trazemos no texto que segue, um mapeamento da quantidade de Projetos por estado e polos e, os temas que estiveram em relevo nas propostas de intervenção. A organização das temáticas por categorias se constitui no exercício de apreender a produção teórico-reflexiva e propositiva, constituídas pelos grupos. Foram desenhados no total 53 Projetos de Intervenção Educacional no sul do país. O Gráfico que segue, apresenta em números a quantidade de PIE por estado.



» Gráfico 12 – PIE (PR, SC, RS).

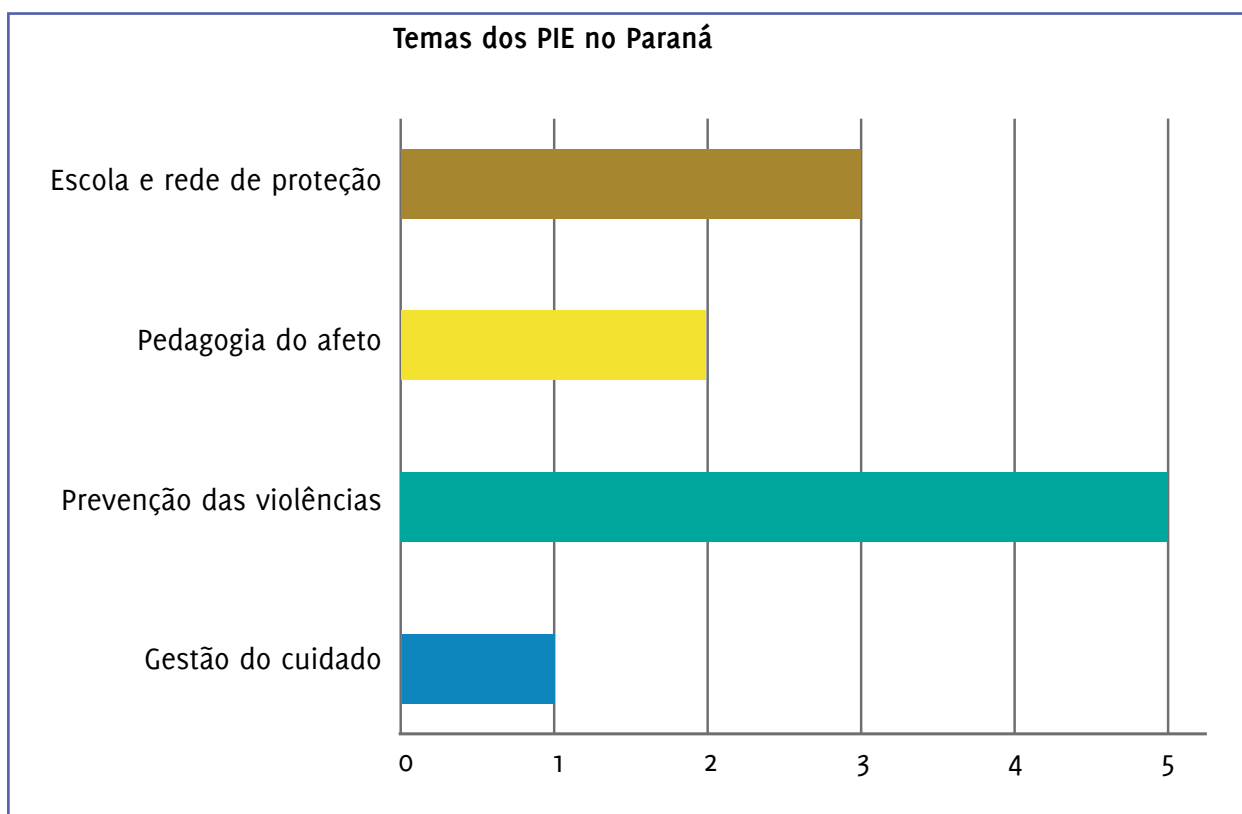
No estado do Paraná foram elaborados 11 (onze) Projetos de Intervenção Educacional, sendo que o Gráfico abaixo apresenta a quantidade de Projetos por Pólo.



» Gráfico 13 – PIE PR.

Dentre os 11 PIE desenhados pelos cursistas neste estado, dez são Projetos de formação continuada envolvendo os(as) professores(as) das escolas, porém há alguns Projetos que preveem a formação dos(as) profissionais da escola junto aos profissionais que compõem a Rede de Proteção do municípios. Há também um Projeto que tem como foco ações de aproximação das famílias com a escola, constituindo-se então, numa proposta de intervenção por meio de atividades planejadas para acontecerem entre a escola e as famílias dos(as) estudantes ao longo do ano letivo.

Apresentamos a cartografia das temáticas dos PIE no Paraná. Pudemos observar ao olhar para os 11 Projetos alguns temas que “saltam aos olhos” como reveladores dos objetivos dos mesmos. Destacam-se quatro temas que atravessam as propostas de intervenção: Escola e Rede de Proteção, Pedagogia do Afeto, Prevenção das Violências e Gestão do Cuidado.



» Gráfico 14 – PIE PR temáticas.

Três Projetos focam na necessidade da escola (re)conhecer a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes para promover ações articuladas de enfrentamento às violências, já que a escola também compõe a Rede de Proteção. Estes Projetos também refletem que a formação dos(as) profissionais da educação exige, que juntos, possam realizar um trabalho coletivo de cuidado frente as situações de violências que afetam as crianças e os adolescentes que estão no contexto escolar.

Dois Projetos propõem a formação de professores com foco na Pedagogia do Afeto, entendendo que esta formação pode produzir um olhar diferenciado do(a) professor(a), potencializando relações de afeto, tornando o ambiente escolar um lugar de acolhimento e proteção.

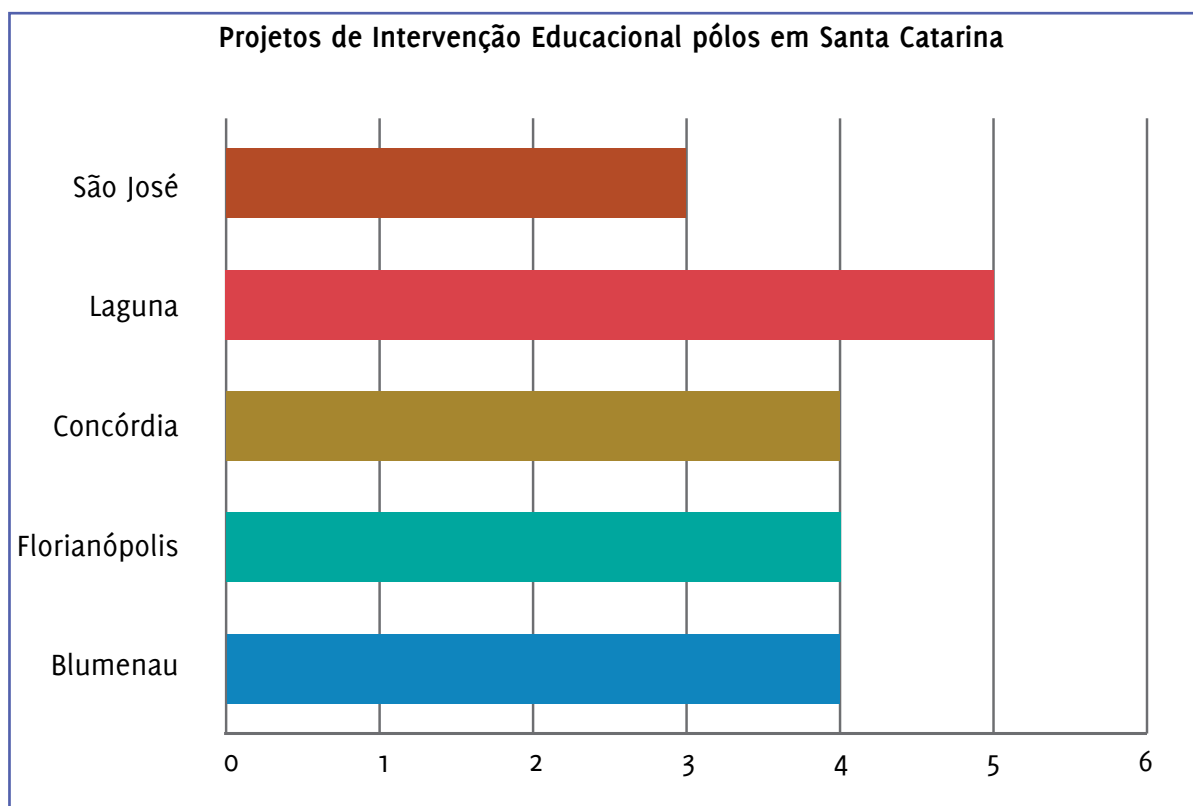
Cinco Projetos desenharam a prevenção das violências como foco de suas intervenções. Estes, à luz da Gestão do Cuidado, propõem a formação de professores(as) na temática das violências com o objetivo de complexificar o entendimento destes(as) profissionais acerca do fenômeno, desnaturalizar alguns olhares e

problematizar a escola como lugar onde as violências “chegam”, mas também são produzidas. Um destes projetos possui foco na prevenção das violências físicas no contexto escolar e observa nos(as) educadores(as) a possibilidade mediadora dos conflitos. Da mesma forma, há outro que busca, por meio da formação, possibilitar a comunidade escolar uma ampliação do olhar sobre os diversos aspectos relacionados ao uso de drogas pelos(as) adolescentes. O intento deste PIE é desmistificar alguns significados produzidos em torno do uso de drogas para esclarecer e sensibilizar para a prevenção e para o cuidado na gestão dos casos que envolvem o uso de drogas na escola. Dentre as intervenções que possuem foco na prevenção, há um Projeto que apresenta como elemento problematizador as negligências familiares. A intervenção proposta nesse Projeto volta-se para criação de atividades que aproximem as famílias da escola, para que os(as) professores(as) e gestores(as) possam agir na prevenção das violências que são produzidas na relação das famílias com as crianças e os adolescentes .

Outro Projeto tem como tema a Gestão do Cuidado. Este se propõe a formar professores(as) e demais trabalhadores da escola, estudantes e profissionais da Rede de Proteção, ou seja, trabalhar com a formação da comunidade escolar, por meio de um programa de formação continuada. Observamos neste Projeto um interesse em derramar os pressupostos da Gestão do Cuidado alcançando àqueles(as) que de alguma forma constituem a escola.

Pudemos observar essas temáticas também se cruzam em alguns Projetos, pois como já havíamos anunciado no início desta análise, este é um recorte possível para se olhar os PIE. Neste sentido é que há Projetos em que tanto a Prevenção das Violências como a Gestão do Cuidado e ainda a Rede de Proteção estão presentes, como é o caso do PIE intitulado: *“Sentipensando” as violências e os cuidados em contextos escolares de Piraquara/PR*, que tem como objetivo refletir junto com os(as) educadores(as) e a Rede de Proteção do município sobre a complexidade das violências no contexto escolar e sobre a possibilidade de uma gestão pautada no cuidado.

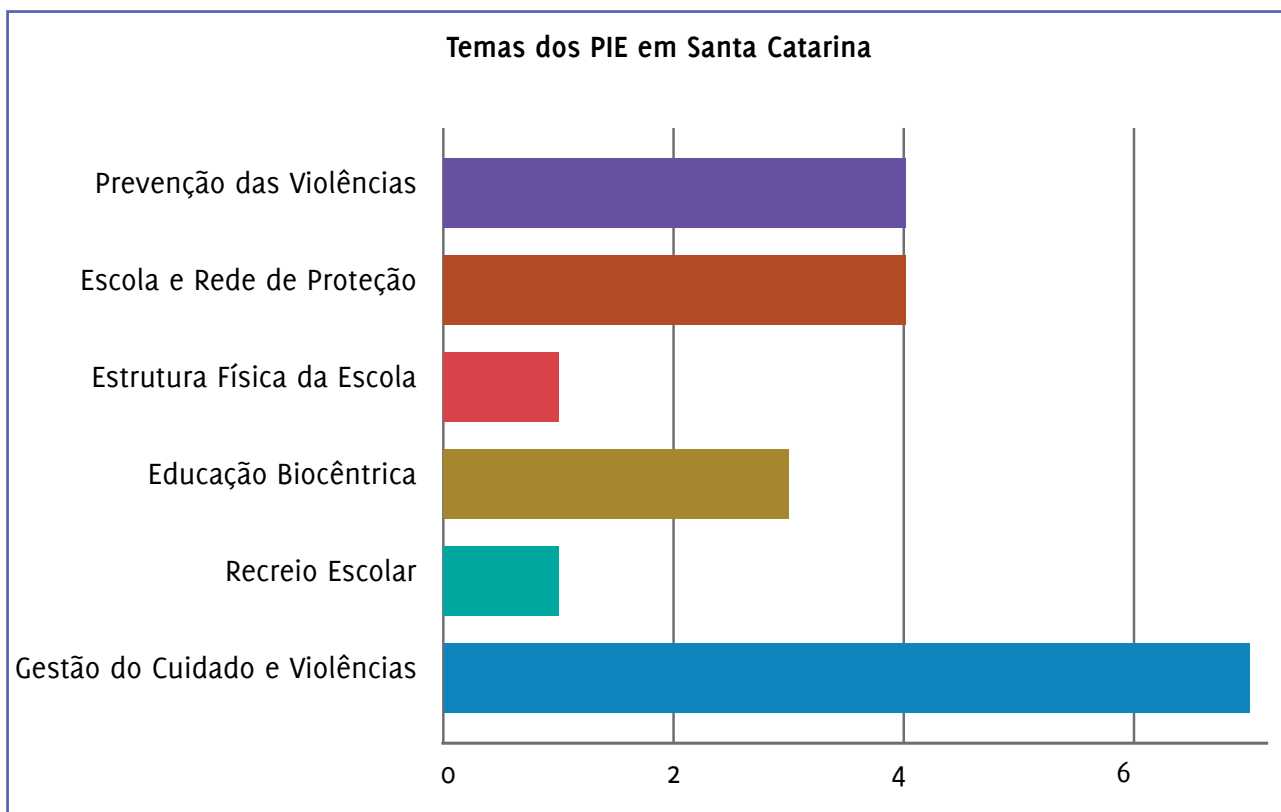
No estado de Santa Catarina foram elaborados 20 (vinte) Projetos de Intervenção Educacional como podemos observar no Gráfico abaixo.



» Gráfico15 – PIE SC..

Apresentamos também a cartografia dos temas dos PIE em Santa Catarina. Ao olhar para os vinte Projetos, percorrendo seus objetivos e metodologia, encontramos dezenove propostas que desenham formações continuadas. Dentre esses, encontramos um que foca a intervenção com os(as) estudantes, outro que tem como público alvo a formação dos(as) profissionais da escola junto com o conselho tutelar e outro, que articula a formação e a intervenção no recreio escolar. Há um PIE que propõe uma Exposição Fotográfica para problematizar o sucateamento da estrutura física de uma escola.

No mapeamento dos PIE desenhados em Santa Catarina pelos grupos, alguns temas são destacados: a prevenção das violências, a escola e a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes, a Educação Biocêntrica, Gestão do Cuidado e as violências, a estrutura física de uma escola e o recreio escolar.



» Gráfico 16 – PIE SC Temáticas.

Os Projetos que tem como foco a Gestão do Cuidado e as violências são aqueles que buscam, por meio da formação continuada, problematizar as violências, desconstruir as noções de causa-efeito para pensar as violências em suas multidimensões e faces, desnaturalizando as assertivas carregadas de preconceitos e estereótipos sobre as formas e classificações das violências. Com isso, os Projetos objetivam a prevenção e o enfretamento das violências que afetam crianças e adolescentes e a criação de relações atravessadas pelo cuidado, fazendo com que a gestão da escola seja qualificada pela afetividade do encontro entre as pessoas que ali estão. Estas formações possuem como publico alvo, principalmente, professores(as). Há um Projeto intitulado “*Gentileza gera Gentileza*” que foca a formação nos(as) estudantes de uma escola. Quatro Projetos dialogam com a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes. Três deles buscam a formação dos(as) profissionais da escola com o objetivo de refletir sobre o que é a Rede de Proteção e qual o lugar da escola nesta Rede. O outro PIE propõe a formação dos profissionais que atuam na Rede de Proteção do município de Biguaçu, pois as pesquisas re-

alizadas revelaram a necessidade de seu fortalecimento por meio da criação de um espaço de formação onde as pessoas possam dialogar, se (re)conhecer, buscando a conexão nas ações e encaminhamentos que visam a proteção de crianças e adolescentes que sofrem violências neste município.

Um Projeto foi desenhado como proposta de formação de professores(as) e estudantes com intervenção no recreio escolar. O recreio é problematizado neste PIE como espaço educativo e potencializador de relações afetivas. Assim, por meio da formação procura sensibilizar professores(as) e estudantes acerca das violências que são produzidas no contexto escolar, sobretudo, no espaço-tempo do recreio, para promover junto a estes sujeitos uma postura de recusa a toda e qualquer forma de violência. Neste sentido, com foco no recreio, cria intervenções para possibilitar bons encontros.

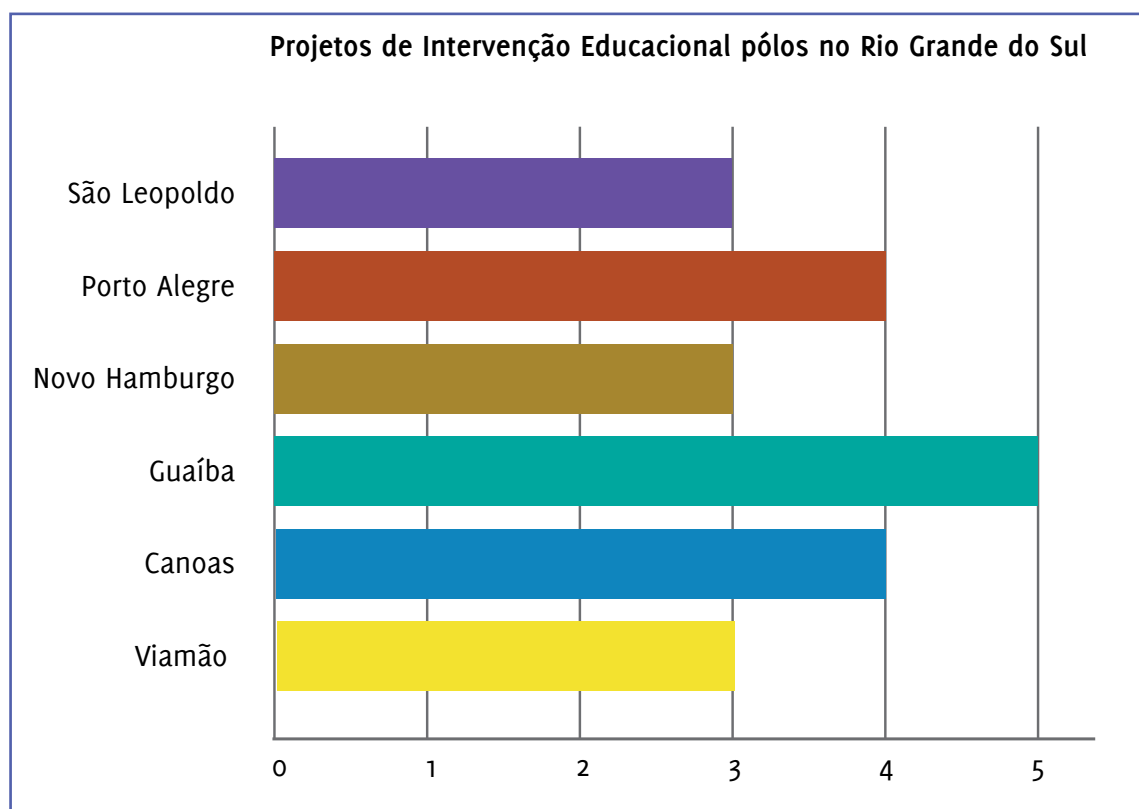
Dentre os quatro Projetos de prevenção às violências, há a interface com formas diferentes de violências, ou seja, são PIE que problematizam o *bullying*, a violência doméstica, a violência simbólica e a violência sexual, cada qual propondo formações que engendrem posturas e ações de prevenção destas formas de violências. O PIE que trata do *bullying* objetiva a formação dos(as) professores(as) para que estes(as) sejam agentes de prevenção. O PIE que foca no tema da violência doméstica ou nas violências intra-familiares, procura refletir com os(as) profissionais da educação, do município de Concórdia, ampliando o olhar destes(as) sobre as violências que afetam crianças e adolescentes em seus ambientes familiares para poderem prevenir, identificar e agir diante destas situações. Acerca do PIE que trata das violências simbólicas, este propõe a formação de professores(as) e estudantes nesta temática para que esta forma de violência possa ser reconhecida nas relações, visando a prevenção das mesmas nos contextos educativos. O projeto possui como foco a prevenção das violências sexuais contra crianças e adolescentes, com vistas a contribuir também, para a resiliência das vítimas a partir da mediação destes profissionais.

Os três PIE elaborados com foco na Educação Biocêntrica, buscam refletir junto aos(às) profissionais da educação sobre o fazer pedagógico e sobre a relação professor-aluno. Um dos Projetos objetiva produzir um olhar diferenciado da equipe pedagógica de uma escola diante de estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem. Outro PIE, agrega a formação na temática da

Educação Biocêntrica a Pedagogia do Afeto como possibilidade potencializadora de relações afetivas no contexto educativo.

A temática Estrutura Física na Escola, apontada no Gráfico 16, trata do sucateamento da estrutura física de uma escola em Laguna. O PIE propõe como metodologia de intervenção uma exposição fotográfica que expressa às condições desta escola, com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar e o poder público sobre esta forma de violência que se forja nas “paredes” deste espaço educativo e que afeta as crianças e os adolescentes, os profissionais da educação, a comunidade de modo geral.

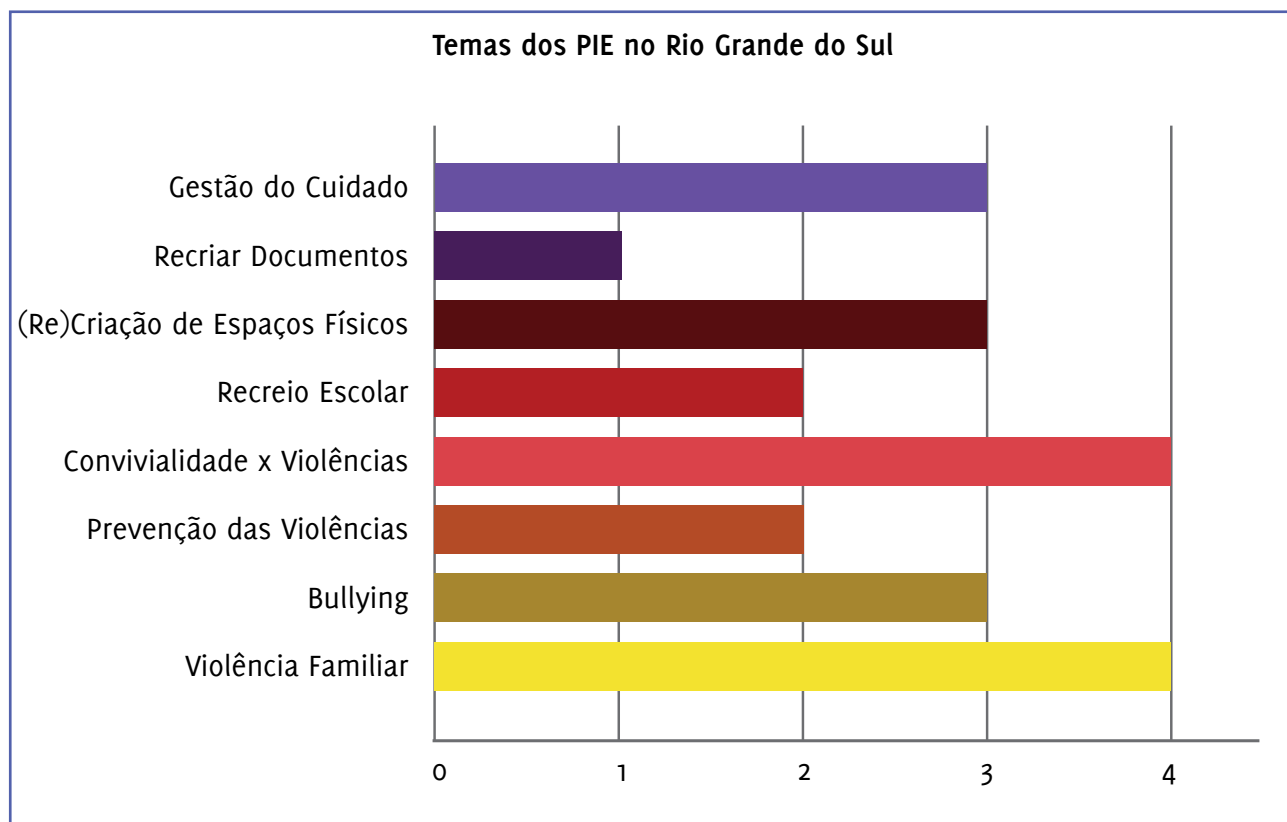
No estado do Rio Grande do Sul foram elaborados 22 (vinte e dois) Projetos de Intervenção Educacional, sendo que o Gráfico que segue apresenta a quantidade de Projetos por Pólo.



» Gráfico 17 – PIE RS.

Dentre os 22 PIE desenhados neste estado, há 17 Projetos de formação continuada e outros cinco com metodologias de intervenção que articulam a formação e a transformação de espaços físicos como, por exemplo, o espaço do recreio escolar. Os Projetos de modo geral têm os(as) professores(as) e os outros trabalhadores da escola como público alvo das formações e, encontramos três PIE que se propõem a trabalhar na formação

dos(as) estudantes. Estes Projetos possuem os(as) estudantes como público alvo, tem como temas o *bullying*, a violência verbal e a convivialidade.



» Gráfico 18 – PIE RS temáticas.

Os quatro Projetos que tratam da violência familiar objetivam refletir sobre as violências que acontecem no ambiente familiar e suas implicações no contexto escolar à luz da Gestão do Cuidado. Um dos PIE foca especificamente na negligência familiar. Estes Projetos tem como metodologia de intervenção a formação continuada, principalmente, de educadores(as), pois vislumbram a partir desta formação tornar a escola um espaço de cuidado e de acolhimento de crianças e adolescentes que sofrem violências.

O *bullying* é tema de três Projetos. As propostas de intervenção buscam, por meio da formação, possibilitar aos sujeitos, professores(as) e estudantes, a identificação desta forma de violência na escola, produzindo reflexões sobre as formas de relação que produzem o *bullying* entre os(as) estudantes, para então, perspectivar ações de prevenção.

Outros quatro Projetos problematizam as violências que são constituídas nas relações cotidianas, dentro e fora da escola, com o objetivo de potencializar a convivialidade entre aqueles(as) que

habitam os espaços educativos. Um destes Projetos foca na promoção da convivialidade no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) do município de Novo Hamburgo. Ao perspectivar a convivialidade, estas intervenções buscam outra forma de convivência a partir de um estar-com-o-outro na realidade onde este outro se encontra, forjando relações de afirmação mútua da vida.

Três Projetos propõem a formação de professores(as) com foco na Gestão do Cuidado, sendo que um PIE enfatiza a Educação Biocêntrica e outro a Pedagogia do Afeto. Estes Projetos procuram trabalhar com a formação continuada destes profissionais, apresentando e refletindo sobre os aspectos epistemológicos da Gestão do Cuidado.

Um PIE objetiva que professores(as) recriem os documentos formais presentes na escola, como o Projeto Político Pedagógico, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros, tornando-os documentos “vivos” no espaço educativo. O Projeto problematiza que muitos destes documentos se quer são lidos pelos profissionais da escola, pois estão distantes do seu fazer cotidiano. Neste sentido, no momento em que os(as) professores(as) tem a possibilidade de recriar estes documentos, expondo-os de forma criativa e inovadora, é possível uma relação outra com os conteúdos que constituem os textos formais.

Apesar de transversalizar outros Projetos, a prevenção das violências é foco de dois PIE. Um deles objetiva refletir sobre a complexidade das violências, com a comunidade escolar, para promover a prevenção, o outro foca na prevenção da violência verbal junto aos(às) estudantes, no sentido de fazer com que estes reflitam sobre os efeitos desta forma de violência, prevenindo-a e qualificando as relações de afeto no contexto escolar.

Dentre os Projetos que possuem a formação como estratégia de intervenção, há dois Projetos que focam no recreio escolar. Estes refletem sobre o recreio como espaço educativo e propõem atividades educativas para este espaço-tempo da escola com o objetivo de promover relações de convivência afetivas e prevenir as violências que acontecem entre crianças e adolescentes neste ambiente. Há um Projeto que objetiva revitalizar o pátio da escola, fazendo deste, um espaço de acolhida e convivência. Outro PIE busca ressignificar os espaços da escola, visando uma mudança estética fundamentada na ludicidade. Com isso, este Projeto busca promover o cuidado e a proteção daqueles(as) que circulam pela escola. E, ainda, foi desenhado um PIE que além

de refletir com professores(as) e estudantes sobre a importância de uma escuta sensível no contexto escolar, visa criar um espaço físico adequado na escola para tal relação de escuta.

Diante do objetivo geral do curso de especialização que foi o de *instrumentalizar educadores/as e outros atores sociais para construir projetos de intervenção que transformem a escola em um espaço articulado, que proteja crianças e adolescentes. E ainda, que esses projetos tenham como fundamento a gestão do cuidado nas instituições e a valorização da vida, para que possam somar na promoção e qualificação de políticas públicas de direitos* (PPP, 2010, p.29), compreendemos que os 53 Projetos de Intervenção Educacional desenhados pelos grupos de cursistas para o sul do Brasil, estão comprometidos com uma prática pedagógica que tem como centralidade remover todas as formas de violências que afetam crianças e adolescentes nesses contextos.

2.2.5 Trabalho de Conclusão do Curso

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro (...) algo assim, como uma inquietude nova no olhar.
(Jorge Larrosa, 2007)

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nasceu da experiência etnográfica realizada no decorrer da especialização, especialmente, do ensaio coletivo tecido na elaboração do PIE. Entendemos que essa imersão (em)curso ofereceu inúmeras oportunidades aos(às) cursistas de problematizarem questões relacionadas a gestão do cuidado nas práticas educativas que, no momento de finalização da formação, foram materializadas em reflexões outras, dentre tantas construídas no percurso.

Criamos uma estratégia metodológica para a preparação do TCC que visou facilitar a elaboração da escrita do artigo no tempo previsto para essa ação, onde cada cursista foi acompanhado(a) por um professor(a) orientador(a). A relação entre orientador(a)-cursista objetivou criar possibilidades para que o processo de escritura do TCC fosse prazeroso e sobretudo, para que pudesse ser tecido numa experiência de aposta, como nos diz Larrosa (2007), numa aposta de *penser autrement*, ou seja, de pensar

de outro modo, explorar “o próprio pensamento no exercício de um saber que lhe é estrangeiro” (p.156).

A estratégia metodológica para a escrita do artigo foi criada a partir de três passos, prevendo no mínimo 15 e no máximo 20 páginas e um cronograma geral de orientação:

- Passo 1: os cursistas realizaram o mapeamento do tema do artigo, a justificativa e constituição de perguntas problematizadoras a partir das trajetórias enquanto profissionais que atuam em contextos educativos, transversalizando a temática da gestão do cuidado. O Passo 1 configurou a Introdução do TCC;
- Passo 2: A partir das perguntas esboçadas no Passo 1 foram criadas as condições para o desenho da proposição do texto a partir de subtítulos que deram visibilidade ao tema desenvolvido. Indicamos que os artigos não tivessem mais do que 3 subtítulos e que a cada item fosse garantido um movimento de escrita que incorporasse a autoria dos(as) cursistas por meio do diálogo com suas práticas, com os registros feitos durante o curso, com os dados e experiências vivenciadas na trajetória da formação, bem como, o diálogo com outros autores e autoras;
- Passo 3: Foco na finalização dos textos. As ações de orientação focaram na qualidade dos textos a serem apresentados a banca avaliadora.

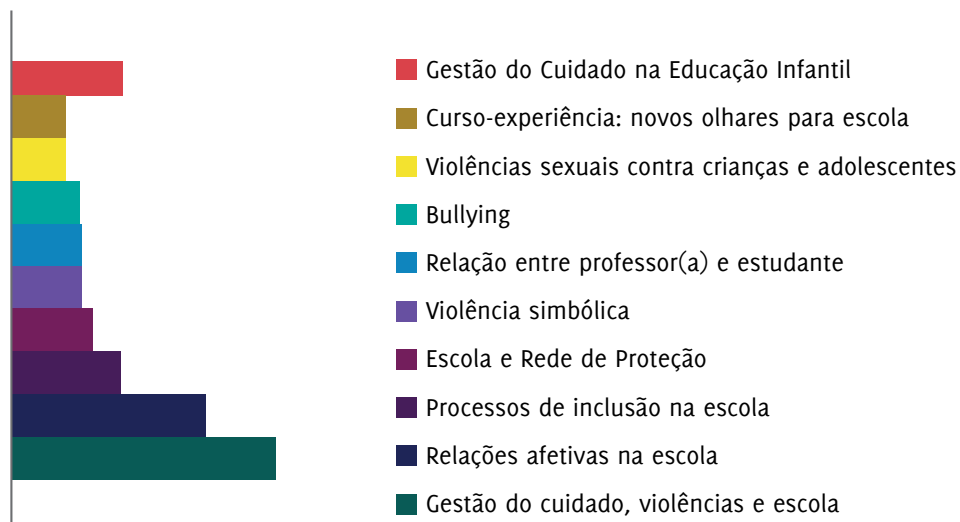
Para o desenvolvimento das atividades do TCC no curso foi criada uma coordenação específica para o acompanhamento da equipe dos(as) orientadores(as) e organização das bancas examinadoras. As bancas aconteceram nos pólos dos três estados e foram compostas pelos(as) orientadores(as) e por educadores(as) convidados de universidades parceiras, todos(as) em nível de mestrado e/ou doutorado. As bancas foram organizadas para acontecerem de forma coletiva, ou seja, três ou quatro cursistas apresentaram seus trabalhos nos pólos, para os membros da banca. Objetivamos tornar este momento de finalização do curso um espaço de formação e de socialização dos conhecimentos construídos pelos(as) cursistas desta especialização. Durante o processo de escrita do TCC houveram algumas desistências e dos 330 artigos escritos e apresentados para as bancas examinadoras, apenas dois foram reprovados. Desta forma, 328 cursistas

finalizam o curso de especialização com a escrita do TCC. Abaixo apresentamos a quantidade de trabalhos por polo e uma cartografia inicial dos artigos, sublinhando os dez temas mais trabalhados em cada estado.

Estado	Pólos	TCC
Santa Catarina	Florianópolis	29
	São José	14
	Blumenau	30
	Concórdia	26
	Laguna	25
	Total	124
Paraná	Almirante Tamandaré	12
	Araucária	11
	Colombo	03
	Curitiba	08
	Piraquara	02
	São José dos Pinhais	17
	Total	53
Rio Grande do Sul	Canoas	21
	Guaíba	39
	Novo Hamburgo	20
	Porto Alegre	29
	São Leopoldo	27
	Viamão	15
	Total	151
Estados	Total	328 TCC

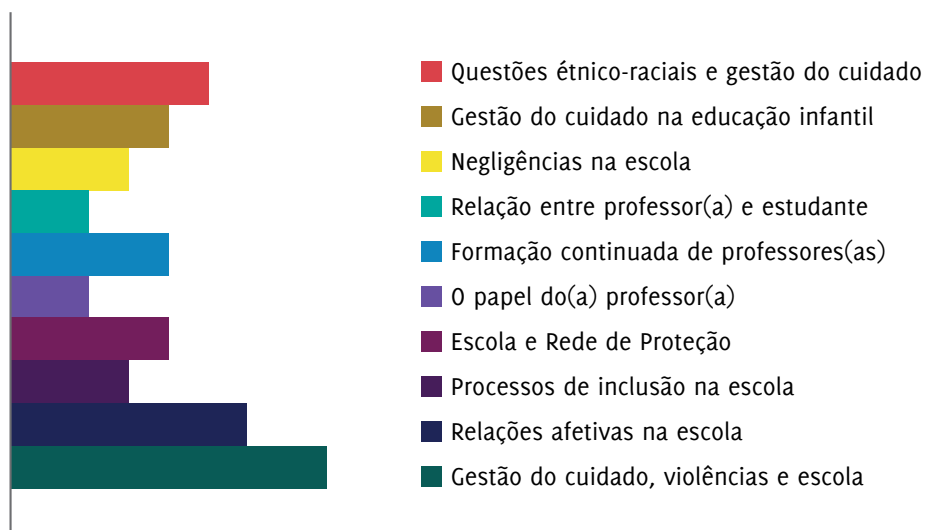
» Quadro 19 – Quantidade de TCC por polo.

Temas de TCC em Santa Catarina

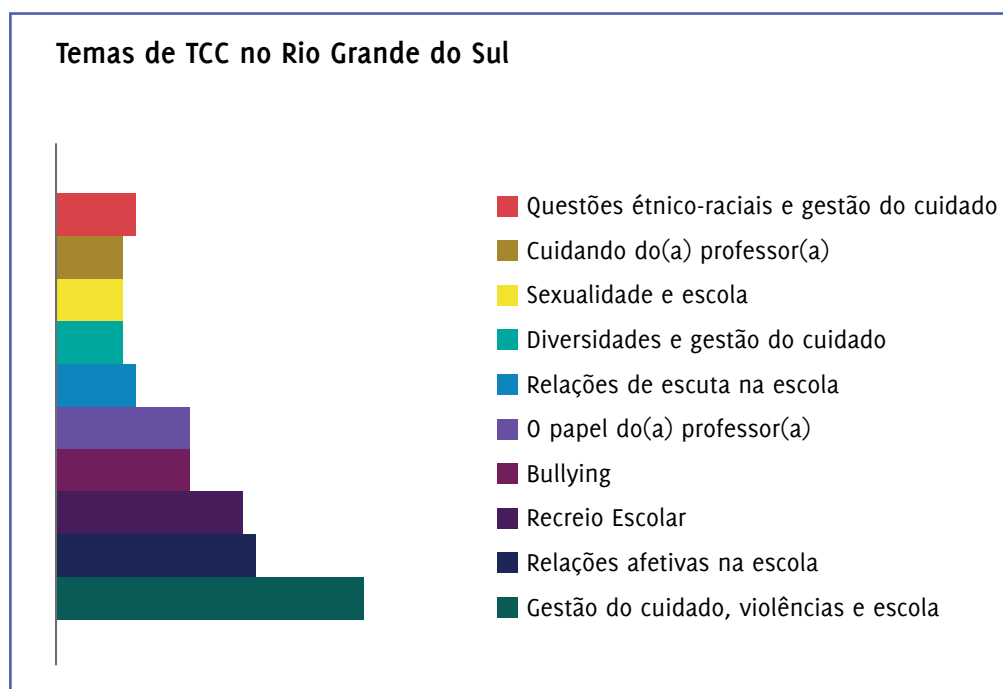


» Gráfico 19 – Temas TCC em Santa Catarina.

Temas de TCC no Paraná



» Gráfico 20 – Temas TCC em Paraná.



» Gráfico 21 – Temas TCC Rio Grande do Sul.

Entre as dificuldades compartilhadas destacamos: o tempo para cada atividade, sempre considerado insuficiente para acolher os desejos de falas, as tantas perguntas e anseios de saber mais sobre os conteúdos trabalhados nos Módulos; a divisão de horas entre os conteúdos dos Módulos e do PIE que apontam a necessidade de reformulação numa possível edição do curso; ampliar as atividades destinadas ao estar-junto presencial; desenhar de uma outra maneira a organização curricular da Biodanza® para, além de combinar com as oficinas de conteúdos, garantir aos(às) participantes um tempo maior de assimilação das vivências; a demanda constante dos cursistas para alargar a carga horária presencial destinada aos Módulos de conteúdo; pouca densidade nos registros escritos dos(as) cursistas, o que desafiou a coordenação a pensar o tempo com os trabalhos decorrentes dos encontros presenciais; o tempo dedicado à leitura dos textos indicados para as atividades de cada Módulo, considerando-se que a maioria dos(as) cursistas são trabalhadores da educação com longas jornadas; a dimensão cultural do não registro das questões cotidianas empreendidas em sala de aula, na interlocução com as aprendizagens do curso; a precária experiência afetiva com a vida de grupo; o não reconhecimento dos direitos humanos como um direito fundamental e a sua ênfase no modelo antropocêntrico, o que criou resistências para construir uma compreensão biocêntrica.

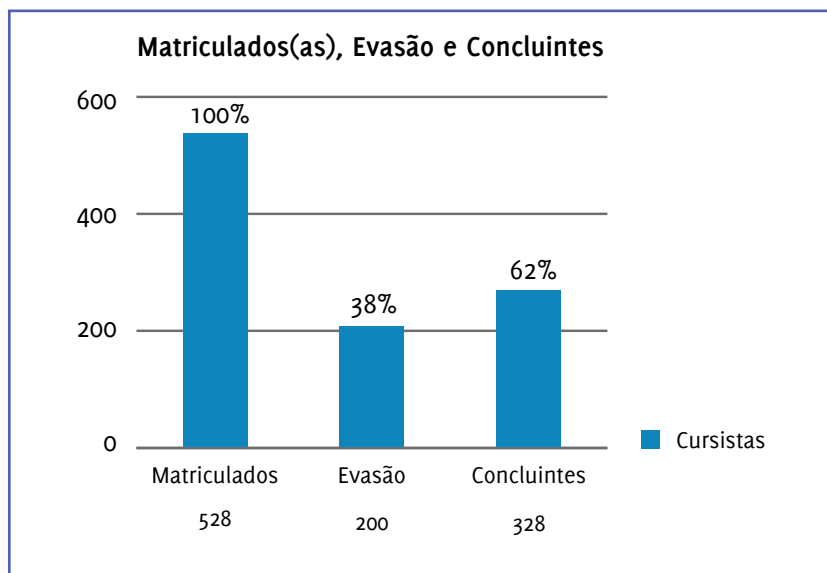
2.3 Evasão e Concluintes

O curso de especialização iniciou com 528 cursistas matriculados(as). Durante o desenvolvimento do curso 200 cursistas desistiram ou reprovaram nos Módulos de Conteúdo e TCC. Observamos que em relação ao número de matriculados(as), o polo do Paraná foi o com maior porcentagem de evasão, aproximadamente 52 % dos(as) cursistas. Já os pólos de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, tiveram respectivamente, 32% e 36% de evasão.

Estado	Pólos	Cursistas
Santa Catarina	Florianópolis	11
	São José	10
	Blumenau	10
	Concórdia	9
	Laguna	18
	Total	58
Paraná	Almirante Tamandaré	8
	Araucária	15
	Colombo	7
	Curitiba	11
	Piraquara	9
	São José dos Pinhais	7
	Total	57
Rio Grande do Sul	Canoas	15
	Guaíba	14
	Novo Hamburgo	13
	Porto Alegre	17
	São Leopoldo	9
	Viamão	17
	Total	85
03 ESTADOS	Total	200 Cursistas

» Quadro 20 - Evasão por estado e pólo.

Finalizamos o curso com 328 cursistas, sendo que o Gráfico abaixo apresenta a quantidade de matriculados(as), a porcentagem de evasão geral e o total de concluintes do curso de especialização *A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege*.



» Gráfico 24 – Matriculados(as), evasão e concluintes.

Referências

AMADOR, Fernanda; FONSECA, Tânia Mara Galli. Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa: considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, abr. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100004&lng=pt&nrm=iso Acesso em 02 out. 2011.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 251p.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**. 4.ed., São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 10 ed. Porto Alegre, L&PM, 2003.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

GRANIER, Jean. **Nietzsche**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. IN: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. DP&A, 2004.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf, 2002.

LOPES, Denilson. **A Delicadeza: estética, experiência e paisagens**. Brasília: UNB, 2008.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 350p.

NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed., 10ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze.** Educação e Realidade, Porto Alegre (RS), v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002.

SKLIAR, Carlos. Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación, 2011.



Gestão do Cuidado:
Escola que Protege



Relatório de Avaliação do Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege



Comissão de Avaliação: Professora Dr^a Lucia Schneider
Hardt, Professora Dr^a Maria Sylvia Cardoso Carneiro

Parte III – relatório da comissão de avaliação

I - Abrindo as cortinas

*Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes.*

*Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

(Fernando Pessoa)

A avaliação de um curso de especialização exige muitos olhares e sensibilidades. Um curso na modalidade a distância demanda ainda mais temperos, uma vez que os processos para investigar não estão apenas no campo de nossa visibilidade e escuta material. O curso denominado *A gestão do cuidado para uma escola que protege* causou para a comissão de avaliação uma provocação inicial: afinal, qual o sentido do conceito **cuidado**? A palavra proteção igualmente provoca e nos encaminha para o campo da Filosofia. Desse campo começamos nossas reflexões para desencadear o processo de avaliação de uma formação específica de educadores.

Sem desejar causar impactos, mas produzir reflexão, a palavra *cuidado* nos levou para uma abordagem do tempo e, sem dúvida, do “*ser*” nesse tempo. Chegamos a Heidegger e cruzamos com sua obra clássica *Ser e Tempo*. Fala-se de vários Heideggers, indicando que o primeiro fica exposto na obra em questão. Não faremos uma cartografia do filósofo e nem mesmo uma revisão bibliográfica apurada, mas nos serviremos dele interessadamente para provocar o primeiro movimento de avaliação do curso de formação aqui apresentado. A opção por esse caminho é perigosa, pode cortar as idéias do autor e causar uma sangria de sentidos inadequados. Mas pode também ser um caminho criativo, que conta com a solidez de uma obra e de um autor que certamente sobreviverão, independente de nossa invasão estratégica e interessada.

Para Heidegger, considerar o cuidado em nossas ações significa viver num momento presente, mas com a consciência da temporalidade, de pertença a um passado e capacidade de projetar um

futuro. Dalbosco (2006), em seu texto *O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre Filosofia e Pedagogia*, nos oferece uma série de possibilidades para pensar o autor referido (Heidegger), sua obra clássica e a relação com a educação. Serviremos-nos do texto nessa direção, portanto, e para colocar em movimento nossa avaliação do curso em questão.

Segundo Dalbosco precisamos fazer uma avaliação crítica dos nossos modelos de formação, rever seus pressupostos metafísicos, bem como, nosso excesso de racionalidade quando imaginamos didatizar todo o desafio humano e regular suas ações nos espaços educativos.

Afinal o que significa existir? Qual a relação de nossa existência com o tempo? Com a historicidade? Não podemos reduzir o tempo ao nosso presente imaginando sermos capazes de tudo decifrar e corrigir. Para alargar essa reflexão parece que os conceitos de **cuidado** e **angústia**, retirados da obra de Heidegger, nos ajudam sobremaneira. Se temos hoje um eixo que nos mobiliza, como no caso, o tema das **violências**, temos então um assunto no tempo, que nos desafia a desgrudá-lo do agora, sem contudo deixá-lo suspenso no ar. A angústia anuncia o tempo que ainda virá e que poderá modificar esse eixo em função do que agora podemos fazer. Nunca uma ação particular, mas aquela que movimenta contextos e cenários.

A angústia e o cuidado, segundo Heidegger, querem romper com a familiaridade que eventualmente podemos ter com um cotidiano. Ou melhor, o excesso de aproximação pode nos impedir de ver. Dalbosco afirma:

No contexto desta problemática, interessa-me saber qual é a contribuição da fenomenologia hermenêutica heideggeriana. Isto é, trata-se de saber em que sentido Sein und Zeit abre uma possibilidade de se pensar de outro modo a relação entre filosofia e pedagogia, considerando o rompimento que tal obra faz com a tradição filosófica e com a ciência moderna, trazendo consigo a pretensão de inaugurar um novo paradigma. A questão pode ser mais bem precisada da seguinte forma: O que a crítica heideggeriana à racionalidade objetivista da filosofia clássica e da ciência moderna traz de novo para se romper com a relação vertical, historicamente pensada, primeiro entre filosofia e pedagogia e, depois, entre ciência e pedagogia? Por fim, o que tal crítica põe de exigência à própria pedagogia? (2006, p.1123)

O conceito de cuidado é fundamental para pensar esse outro paradigma. Esse ser que é um “*ser aí*” (*Dasein*) põe-se a pensar na condição humana para além da familiaridade afogada no cotidiano. A vida como fenômeno fica exposta e o cuidado tem uma relação com essa totalidade. Todos que aí estamos, somos tocados pelas condições sociais, políticas e culturais de nossa existência que produz, no caso em questão, violências, por exemplo. Não estamos fora, não somos profetas e nem somos imunes. O “*Dasein*” nos impõe o que já somos. Portanto, repetindo Dalbosco, “agir de acordo com o cuidado significa viver num momento presente, mas com a consciência da temporalidade, isto é, de pertença a um passado e com capacidade de projetar um horizonte” (2006, p. 1125). Nas palavras de Dalbosco, para Heidegger o cuidado carrega consigo a tríplice estrutura da temporalidade e, neste sentido, a própria tríplice estrutura constitutiva do conceito de mundo: decadência, faticidade e existência. Esquemáticamente, temos a seguinte tríplice estrutura do cuidado segundo o autor aqui referido:

Já-ser- em	Passado	Faticidade
Ser-junto das coisas	Presente	decadência (cuidado)
Ser- adiante-de-si-mesmo	Futuro	Existencialidade

Nesses termos, o que hoje somos não é uma escolha, mas uma condição que originou-se de um passado constituído de muitos sabores e dissabores. Nosso único futuro é a morte, que fica implicada pela angústia, uma “atitude por meio da qual o ser humano alcança a idéia de temporalidade (e também de historicidade) forçando-o a um “*ter-que-ser*” diante da morte, diante de sua fraqueza e de seus limites.” (DALBOSCO, 2006, p. 1131)

Essa abordagem de Heidegger rompe com a subjetividade moderna, que imagina tudo ver, tudo prever, tudo regular. O “*ser aí*” está contido na dimensão do Ser e do tempo, então, é tão frágil e belo como todos os demais. Quando desejamos formar os outros, precisamos desse cuidado e dessa percepção. Não conseguimos prever todas as necessidades, não conseguimos planejar todos os conteúdos, nem controlar todas as variáveis. Estamos em um tempo onde o que nos toca pode também nos fazer tombar.

Estando no mundo, afinal o que *tem-que-ser* (e não o dever ser) em termos formativos? Somos jogados no mundo, mas apesar disso temos que nos tornar algo. Quando nos vemos assim parece que uma chave se abre, pois nos entendemos agora na temporalidade.

Para Dalbosco, na pedagogia precisamos do “*fenômeno da abertura*” para garantir existência aos novos paradigmas. Não podemos mais pensar nossa prática segundo nosso cotidiano familiar, inclusive aquele aparentemente já investigado, pois o fenômeno da abertura exige espaço para o imprevisto, a surpresa, um outro viver e dizer que ainda não temos (que ainda virá - *ser-adiante-de- si mesmo*).

O cuidado implica ocupar-se consigo mesmo, com os outros e com as coisas e ainda não esgotamos essa habilidade. E precisamos deixar espaços abertos para praticar esse cuidado exatamente quando desejamos relacioná-lo com a formação. Concretizar esse processo não é ocupar-se com algo simplesmente, moralizar o campo de interesse, mas fazer emergir sentidos para o “*estar aí*” sem obrigar-se a resultados simplesmente. Não podemos esgotar nossas energias no mundo das vivências, mas cavar espaços para refletir sobre o mundo da existência humana. A familiaridade no contexto pedagógico implica o fazer pedagógico que sempre é menor que o agir pedagógico. Enquanto nos compreendemos, temos mais uma vez a chance de repor a pergunta pelo sentido do ser.

A angústia produz em nós disposição de abertura e cria possibilidades para o cuidado. Cuidado que não significa outra coisa do que, como diz Dalbosco, “em seu sentido ontológico-existencial, a compreensão da vida humana em sua dimensão de totalidade, enquanto decadência, faticidade e existencialidade”. A dimensão do cuidado precisa considerar a condição de incompletude do ser humano, e providenciar que **algo aconteça** e que possa ser significativo. Para isso talvez possa ser aparecer algo estético, cognitivo e ético.

Assim como o cuidado, precisamos detalhar melhor o conceito de angústia e decadência. Estar excessivamente envolvido pelas ocupações do presente nos conduz a um estado de decadência. O *Dasein* apenas cuida de suas ocupações cotidianas do presente. De certa forma é o *Dasein* decaído. A decadência também pode

ser originária da tentação do coletivo, que tudo parece esclarecer. O existir autêntico é um desafio bem maior que imaginamos e nessa direção muitas seduções nos desviam da possibilidade de colocar-se no mundo éticamente. O próprio *dasein* quer fugir de si mesmo e viver decaído no mundo.

Segundo Heidegger, a de-cadência é apenas uma das possibilidades que se desvelam ao *dasein* e não propriedade geral do ser humano. Não tem sentido moral e cristão. Para Heidegger, cuidado significa estar à frente de si mesmo, envolvido com entes no mundo e isso implica responsabilidade. Ao tocar interessadamente nessa teoria em função do curso de formação parece que não há como escapar dessa interface. **A dimensão que o curso se coloca evidencia essa vontade de estar à frente de si mesmo para entender esse nosso tempo, investigar nossa decadência e lançar-se ao futuro com outras possibilidades.**

Uma primeira recomendação, apenas, é evitar ocupar todos os espaços nesse esforço, permitindo **o fenômeno da abertura**, que por vezes não vem da equipe coordenadora, mas de outros tantos sujeitos tocados, sensibilizados e comprometidos com a proposta. Isso implica até, por vezes, rever o que já está definido, não deixar-se seduzir por suas próprias ocupações (seja de coordenador, de professor, de tutor, de técnico, de aluno). **Nossas ocupações podem nos cegar e impedir o fenômeno da abertura.**

O cuidado implica uma espécie de cura que ocorre considerando nossa temporalidade e impulsiona nosso agir, nossa vontade de estar no mundo plenamente. E quando não conseguimos isso, a angústia se materializa. A angústia mostra ao "*dasein*" sua finitude e os limites de suas possibilidades. A angústia leva o *dasein* à consciência do vazio de sua existência. A angústia rompe com o conforto da familiaridade, do já conhecido e nos coloca na presença da estranheza do mundo onde precisamos de novo pensar nossas ocupações. Formar-se implica ser tocado por isso que de certa forma é de novo um rastro do fenômeno da abertura. Talvez pudéssemos arriscar que o desejo dessa equipe de avaliação seria que cada cursista estivesse instrumentalizado, por meio do curso, a refletir sobre esse fenômeno de abertura para repensar suas práticas, considerando todos os sujeitos envolvidos. Como diz Pires (2003), a angústia nos faz sentir que não estamos em casa no mundo e que esta condição nos exige pensar de novo nossas tarefas. Por mais contraditório que seja, estar em casa

tem significado uma espécie de impessoalidade, de não envolvimento com o outro não familiar, e a angústia em algum momento vai nos impor esse limite e romper com esse conforto, nos impulsionando para novas possibilidades.

Como afirma Pires (2003):

Segundo Heidegger, sentimo-nos angustiados querendo ser nós mesmos, uma vez que a angústia nos situa diante de nós mesmos. "Desde que a angústia nos coloca diante de nós mesmos, nus, como somos, nós agora temos consciência de nossas possibilidades: Ou ser genuinamente nós mesmos, ou nos perdermos mais uma vez na confortável tagarelice da publicidade". É no cotidiano, imerso nas preocupações do dia a dia, que podemos nos negar. No entanto, na angústia, não temos como negar a nós mesmos. O que nos resta fazer é fugir dela, voltando-nos para as preocupações do cotidiano ou assumir nosso existir autêntico.

Como equipe de avaliação contemplamos no decorrer do acompanhamento do curso, **um desejo da equipe coordenadora e gestora do projeto de assumir um existir autêntico**, o que de toda forma já é um indicador de formação qualificada, sendo possível **recomendar o curso** para ser praticado nacionalmente.

1.1. Aspectos avaliados

Para avaliar o curso de especialização *A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege*, tomamos como referência um conceito de avaliação ancorado em quatro perspectivas: a idéia de **imaginação** e **mobilidade** (Bachelard, 1990, 1998 e Nietzsche, 2005), e a idéia do **desencaixe** e da **navegação** (Bauman, 1998).

O sentido da avaliação é a mobilidade, fazer de outro jeito, descobrir outras formas de atuar, de estudar, de escrever, de ler, de atuar na escola. O equívoco da avaliação é insistir com a expectativa de ver confirmadas algumas imagens, idéias, posturas, formatos e, com isso, violentamos o próprio processo de avaliação e aprendizagem.

A mobilidade e a imaginação são fundamentais para a avaliação. Imaginar implica ausentar-se para então construir uma possibilidade nova. A capacidade de imaginar resiste ao hábito, aos cos-

tumes e às práticas já consolidadas. É desse lugar que se quer sair, desejando estabelecer novas realidades. Avaliamos para gerar deslocamentos e não para confirmar posições. Um professor faz avaliação não para fixar um aluno em uma nota, mas para desafiá-lo a perceber o que já alcançou e o que ainda falta em se tratando dos diferentes campos do conhecimento. A recíproca também vale: o aluno pode e deve avaliar a dinâmica docente para provocar deslocamentos, inovações, reconfigurações da prática docente. Sem dúvida, a avaliação também aponta estabilidades, eixos de segurança, práticas de sucesso, que podem ser mantidas desde que não signifiquem a afirmação da soberba e da falta de humildade.

Mesmo assim, reafirmamos que a função maior da avaliação não é **fixar**, mas gerar **mobilidades** e **deslocamentos**. Assim, as estratégias de avaliação acabam implementando o próprio projeto pedagógico da formação continuada aqui em questão, uma vez que instala um processo constante de reflexão e mudança.

O procedimento da avaliação do curso tem como propósito verificar em que medida os conteúdos e as interações previstas na formação dão conta de provocar deslocamentos, mobilidades em direção a entender o tema das violências em uma direção diferente das que comumente são vivenciadas em diferentes contextos educacionais.

A avaliação produz desencaixes, pois aponta e indica fragilidades e possibilidades. O desencaixe, contudo, deve gerar estratégias de reencaixe. Precisamos detectar as fragilidades para definir prioridades. Pode ser que tenhamos que rever o projeto de formação, seus conteúdos, suas estratégias. E produzir outras abordagens para avanços no entendimento da produção e enfrentamento de violências, para de fato instaurar uma escola que protege.

O conceito de navegação sugerido por Bauman implica operacionalizar a nossa imaginação e dar materialidade à mobilidade, e aos deslocamentos provocados pela formação do curso em questão. Afinal o que é possível realizar de novo na escola, quais mudanças são necessárias, que outros olhares precisam ser inseridos. A velocidade das mudanças nos põe no limite do abismo, reconhecendo que toda ordem construída, inclusive aquela da avaliação, é provisória. Portanto, o conceito de navegação proposto por Bauman, sugere atenção com esse movimento, propõe novas competências a fim de designar novos mapas, novos rumos, outros itinerários, nunca antes pensados.

Com estas quatro categorias, o projeto de avaliação pretendeu acompanhar os seguintes aspectos do curso de formação *A gestão do cuidado para uma escola que protege*:

- Planejamento - analisar o projeto político-pedagógico do curso, focalizando a definição dos objetivos, os princípios teórico-metodológicos, os princípios norteadores da formação dos profissionais, a definição do público-alvo, o processo seletivo, a estrutura curricular e a previsão das dinâmicas de operacionalização;
- Instalação do curso - divulgação, processo seletivo, matrícula dos cursistas, inserção no ambiente de aprendizagem, seleção e formação dos profissionais envolvidos;
- Infra-estrutura, desdobrada em dois aspectos: administrativo (focalizando especialmente a secretaria) e pedagógico (ambiente virtual de aprendizagem, produção e disponibilização dos conteúdos e informações);
- Práticas curriculares (atividades presenciais, atividades dos módulos, interações dos sujeitos, alcance dos objetivos propostos no projeto).

II - I Ato

2.1. Planejamento e Instalação do curso

O projeto político-pedagógico do curso de formação está muito bem organizado, articulado e fundamentado. É fruto de um grupo de pesquisa que há muito tempo vem estudando as violências. Podemos de certa forma afirmar que o *estar aí no mundo* foi investigado, debulhado e anunciado já em muitas dissertações, teses e artigos. A aproximação com um fenômeno cria angústia e um desejo de sonhar e colocar-se no mundo de um outro modo. Produzir outros desdobramentos para além do texto. A formação em questão teve a duração de um ano totalizando 364 horas, distribuídas em três Módulos Temáticos de Conteúdo que se desenvolveram acompanhados de Oficinas Presenciais, Eventos Temáticos, Seminários e um Projeto de Intervenção Educacional

que foi elaborado ao longo do curso. Foi organizada na modalidade à distância, com encontros presenciais realizados em pólos de apoio regional, em instituições parceiras nas macro-regiões, nas instituições de ensino dos estados (SC/RS/PR) e na UFSC. Este projeto de *Curso de Especialização* nasce como resultado das atividades de estudos, pesquisas e formações realizadas pelo *Núcleo Vida e Cuidado (NUVIC)*. O que se desejou no contexto desse projeto, é fortalecer a construção de uma **Gestão do Cuidado** nas instituições, com atenção diferenciada para as escolas públicas da Região Sul do Brasil, que priorize, entre outros aspectos:

- a. Reconhecer, teórica e praticamente, a criança e o adolescente que se encontram imersos em contextos de violências, a partir de suas necessidades infanto-juvenis.
- b. Avançar na compreensão das violências, como fenômenos complexos, que não se pode explicar pelo olhar binário de causa e efeito.
- c. Desconstruir as concepções patriarcais, adultocêntricas e segregacionistas, que se revelam nos processos pedagógicos escolares e não escolares, e que produzem procedimentos carregados de outras violências.
- d. Dedicar uma escuta sensível às falas dos sujeitos que chegam às instituições para ser atendidos, viabilizando a expressão de sua história a partir do lugar em que se encontram.
- e. Potencializar os casos atendidos como fontes de estudos e pesquisas para alargar e qualificar as Políticas Públicas de Atenção.
- f. Assegurar, a cada sujeito inserido em contextos de violências, o direito a atenção integral e o fortalecimento dos mecanismos institucionais para evitar a incidência e a reincidência.
- g. Irradiar, a partir da escola para o seu entorno, o trabalho qualificado sobre as violências.
- h. Produzir materiais didáticos sobre violências que estejam inseridos no contexto, isto é, dentro da escola e para a escola.

2.1.1. Dos objetivos do curso de formação:

Os objetivos do curso foram bem definidos e apresentaram clareza quanto a tarefa a ser desenvolvida:

Objetivo geral

Instrumentalizar educadores/as e outros atores sociais para construir projetos de intervenção que transformem a escola em um espaço articulado, que proteja crianças e adolescentes. E ainda, que esses projetos tenham como fundamento a gestão do cuidado nas instituições e a valorização da vida, para que possam somar na promoção e qualificação de políticas públicas de direitos.

Objetivos específicos

Formar, em nível de especialização, profissionais da educação básica e da Rede para o enfrentamento e a prevenção das violências contra crianças e adolescentes.

- Compreender os referenciais teórico-metodológicos que pautam as reflexões sobre as violências.
- Compreender os cenários em que estão imersos crianças e adolescentes, no contexto da América Latina e do Brasil, especialmente da Região Sul.
- Estudar a constituição histórica das políticas públicas na área da Infância e Adolescência brasileira.
- Conhecer o papel sócio-cultural do Sistema de Garantia de Direitos, especialmente do Conselho Tutelar, frente ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.
- Problematizar o papel da escola pública como instituição promotora da proteção e do cuidado com crianças e adolescentes.
- Problematizar a importância das parcerias entre a escola pública, a Rede de Atenção e as ações comunitárias na proteção e cuidado de crianças e adolescentes.
- Construir projetos de intervenção social que alterem realidades locais.

- Oportunizar o contato com as novas tecnologias e a apropriação crítica de diferentes mídias e suas respectivas linguagens.
- Produzir materiais didáticos e paradidáticos destinados a este Curso, voltados para a promoção e a defesa dos direitos das crianças e adolescentes no ambiente escolar.
- Promover, na Região Sul do Brasil, a troca de experiências e o trabalho cooperativo para o enfrentamento e a prevenção das violências contra crianças e adolescente.
- Com um olhar de quem estava avaliando o desenvolvimento do curso sem o envolvimento direto com as ações cotidianas do mesmo, podemos afirmar que o objetivo central permeou todas as ações propostas ao longo do curso. Da mesma forma, os objetivos específicos foram sendo alcançados, em diferentes ritmos, momentos e intensidades, na medida em que os trabalhos eram propostos pelos professores tutores e materializados pelos cursistas.

2.1.2. Público-alvo, requisitos mínimos e processo

seletivo

O projeto prevê a oferta de 550 vagas, distribuídas, conforme a Resolução/CD/FNDE nº37 de 22/07/2008, em: 86% para profissionais da educação e 14% para profissionais de outras áreas.

Requisitos mínimos: ter concluído o curso de graduação e estar em exercício profissional; ser estudante da última fase de cursos de graduação, com a certificação apresentada até o início da especialização.

Processo seletivo: O processo seletivo para ingresso no Curso de Especialização constará de três etapas:

1ª Etapa: Inscrição - os profissionais devem ser indicados pelas instituições de origem, em número máximo de até três pessoas, levando-se em consideração o seguinte critério: a) professores da rede; b) gestores de educação; c) funcionários das escolas e secretarias; d) demais profissionais da educação.. Esta articulação será realizada pelas Comissões Gestoras Estaduais e Locais.

2ª Etapa: Prova escrita - de caráter eliminatório, a partir de bibliografia indicada;

3ª Etapa: Classificação – realizada por desempenho na prova, com distribuição de vagas por macro-região, respeitando-se as cotas especificadas anteriormente no item público-alvo e a preferência determinada pela Resolução/CD/FNDE nº37 de 22/07/2008 de municípios prioritários. Em caso de empate, serão utilizados os seguintes critérios: maior idade; tempo de atuação profissional.

2.1.3. Perfil do público matriculado

Foi solicitado ao aluno ingressante no curso, o preenchimento de um questionário visando definir o perfil do cursista. Recebemos 490 respostas, número inferior aos 528 matriculados, mas um número muito significativo. Uma análise das informações prestadas pelos cursistas pode ser útil para auxiliar a compreender os processos formativos ao longo do curso. Optamos aqui por uma abordagem mais genérica visando descrever e caracterizar quem foi o aluno deste curso.

Breve exposição de perfil

Dos 490 cursistas, a grande maioria (417) são mulheres. A faixa etária predominante é de 36 a 45 anos. A renda mensal de 276 varia de 4 a 8 salários mínimos, sendo que 133 cursistas declararam ter renda de até 3 salários mínimos.

Quanto à formação, 68% concluíram a graduação em instituições particulares, enquanto que 32% concluíram em instituições públicas. A área de formação da maioria é Pedagogia (221), seguido por Educação Física (42), História (25), Serviço Social (23), Matemática (23), Letras português (27), Letras português/inglês (14), Psicologia (13), dentre outras com menor incidência. A maioria atua em escola pública municipal (247) e 171 em escola pública estadual.

Da última seção do questionário, o **Inventário Conceitual**, destacamos algumas informações que expressam as concepções iniciais dos cursistas acerca de temas em torno das violências.

Sobre a **origem das violências da escola**, destacamos as opções que mais foram apontadas: **conflitos familiares** (463), **violências**

na sociedade (405), carências afetivas (393), carência financeira (255), incoerências entre o currículo e a vida (220), relação professor/estudante (209). Percebemos aqui a incidência maior de uma compreensão das situações de violência presentes na escola como fenômenos que se originam fora da escola.

Os tipos de violência na escola mais apontados foram: **agressão verbal** (438), **preconceitos** (396), **agressão física** (391), **agressão por gestos** (362). Aqui se percebe a identificação das violências com atitudes explicitamente agressivas.

Quanto às **expectativas com o curso no que se refere as violências**, a maioria dos cursistas respondeu, por ordem de prioridade: 1. Ampliar conhecimentos; 2. Acessar práticas de intervenção, 3. Mediar situações de conflito, 4. Acessar o título de especialista. Portanto, fica evidente uma necessidade de ampliação de conhecimentos teóricos e práticos para o enfrentamento das violências.

Sobre as **estratégias que vem sendo utilizadas no enfrentamento às violências nos espaços educativos**, a resposta com maior incidência é **ações pedagógicas** (356), **práticas para conscientização** (350), **punições** (311), **multirrepetência** (99).

Perguntados se, **como profissional, já sofreu algum tipo de violência**, as respostas com maior incidência foram: **agressão verbal** (187), **não** (152), **agressão física** (61), **assédio moral** (50).

Sobre as **abordagens que podem ser eficazes no enfrentamento e prevenção às violências**, as respostas foram: **Atenção às diferenças** (420), **Diversificação de práticas pedagógicas** (377), **“Cuidado” do ser humano em suas especificidades** (376), **Currículo vinculado à vida** (321). Tais respostas indicam uma abertura dos cursistas a abordagens de promoção do desenvolvimento humano com respeito às diferenças e às necessidades específicas de cada pessoa.

Sobre o que consideram como violências, responderam: **Agressão/Violência física** (251), **Agressão verbal/xingamento** (173), **Ações que prejudicam o outro e o ambiente de convivência** (109), **Agressão/assédio moral** (106), **Agressão psicológica/emocional** (105). Novamente aparece com mais intensidade a identificação com atitudes explicitamente agressivas.

Feitas essas considerações iniciais, retomamos o foco dos dois primeiros aspectos avaliados: o planejamento e a instalação do

curso. O projeto, como já anunciamos, está muito bem articulado e estabelece relações muito pertinentes entre o que o Núcleo de Pesquisa já vinha estudando e investigando e as práticas que os processos formativos pretendem materializar por meio da formação prevista no curso.

A instalação do curso, que envolve a divulgação, o processo seletivo, a matrícula dos cursistas, a criação e manutenção do ambiente de aprendizagem, a seleção e formação dos profissionais, foi um processo realizado com toda a responsabilidade e compromisso. Estivemos presentes no primeiro dia da formação onde a coordenação geral expôs com clareza os propósitos da formação e as responsabilidades de cada um.

A instalação por meio da Secretaria do curso foi muito qualificada, sendo que as informações aos cursistas sempre foram disponibilizadas rapidamente e igualmente ficou garantida uma comunicação interna entre todos os envolvidos.

O cuidado das pessoas com o curso constituiu um cuidado profissional, onde nada aconteceu apenas formalmente, mecanicamente, funcionalmente, mas ficou indicada sempre a presença de pessoas que tomavam nas mãos a responsabilidade das tarefas para viabilizar o curso.

Sentimos também uma atenção afetiva com o curso. Sem excessos, parece claro que **Eros** esteve entre a equipe entregando bons bocados de prazer a cada um para garantir prazer enquanto o dever se consolidava. O vigor de Eros nos põe no mundo e sem nos ajustar colabora e pelo tempero do afetivo nos ajuda a ver o outro. No plano afetivo também a dimensão da angústia e da decadência ficam melhor delineadas.

Sentimos também cuidado cognitivo que se manifestou no cuidado com as palavras: o que dizer, quando dizer, por que dizer. Paradoxalmente quando esse cuidado se materializa é porque compreendemos também o valor e mérito do silêncio. Nem sempre precisamos falar, definir, julgar; por vezes, suspender a voz significa elevar o coração e vagarosamente escutar o outro.

III - II Ato

3.1 Infra-estrutura administrativa e pedagógica

Depois do brilho dos inícios, os desafios do cotidiano. As reuniões do Colegiado. Nesse ponto ficam contemplados mais um aspecto indicado pelo projeto de avaliação do curso: verificar a infra-estrutura considerando aspectos administrativos e pedagógicos.

As reuniões de colegiado demarcam os cotidianos que desapontam por vezes os objetivos pretendidos. As pessoas não são exatamente compatíveis com nossos propósitos. Em alguns desses encontros ouvimos os cursistas questionando o preparo dos tutores para assumir as tarefas previstas. De imediato o desconforto e na ânsia de regular o conflito vêm as respostas mais rápidas que o necessário.

No nosso entendimento, a fala dos cursistas e a fala dos tutores significam a necessidade de suspender temporariamente nossas expectativas e nos pôr a pensar. E acabou ocorrendo isso. Pois apesar do brilho dos inícios tudo precisou acontecer velozmente e nem tudo pode ser cuidado logo de início. Os tutores não tiveram mesmo tempo para preparar-se integralmente de imediato e a sensação dos cursistas tinha sentido. Depois de permitir-se pensar sobre o ocorrido surgem saídas: por exemplo, organizar com mais tempo as reuniões preparatórias antes do contato com os cursistas. A coordenadora dos tutores indicou saídas, anunciou possibilidades e construiu outras possibilidades.

Nesse particular o que está em jogo é que muito se espera das universidades, especialmente aquelas comprometidas com a pesquisa e assim capazes de alcançar o novo em termos de conhecimento. Os cursistas desejam uma formação qualificada, diferente de outras, talvez mais encurtadas e restritas. A UFSC está então permanentemente exposta diante de grandes expectativas.

Em um segundo ponto aparecem nesse segundo ato as especificidades do campo administrativo e pedagógico que acabam por exigir uma regulamentação. Somos formados sobre a égide de que ser justo é ser igual para todos. Valeria a pena em outro momento aprofundar essa tese. Transgredir esse caminho não é tarefa para esse momento. O colegiado então encaminha e discute a definição de um regulamento interno. Importante, necessário, mas nunca sagrado.

O espaço de formação é um lugar que dá ao ser humano razões para viver. Esta condição nunca é plena, sempre estamos a desejar outra configuração que nos move e encanta. Existe lugar para os espíritos livres? (indagação sempre pertinente de Nietzsche).

É preciso desejar conservar o espaço vivo e feliz. Conservar remete à tradição. Não devemos pensar em mudar tudo, nem ignorar tudo do regimento, pois falhamos também quando não conservamos nada. Precisamos proteger nossas decisões. Mas precisamos também saber transgredir.

Nietzsche é definido por Bachelard como um poeta aéreo exatamente por essa sua capacidade de imaginar. O convite dele, na interpretação do autor acima, se faz através da seguinte indagação:

Qual é afinal o peso que te impede voar comigo? Quem te obriga a ficar inerte sobre a terra? Sobe na minha balança e eu te direi se, a rigor, podes ser meu companheiro, meu discípulo. Eu te direi não teu peso, mas o teu futuro aéreo. O pesador é o mestre da leveza. (Bachelard, 1990, p.138)

Por possuir a leveza alada, existe a possibilidade de pesar o mundo. Primeiro voar, depois conhecer a terra, essa é a mensagem do poeta/filósofo. A defesa dele é reconhecer na verticalidade o limite da horizontalidade. Mas esse processo exige aprendizagem, pois quem quer aprender a voar deve aprender a ficar de pé, a andar, a correr, a saltar, a subir e a dançar, não se aprende a voar de repente. O que nos ensinaram foi contentar-se com o horizontal, rastejando, suplicando, esperando, contemplando, repetindo, obedecendo. Por mais que as posições de Nietzsche em vários momentos pareçam arrogantes (e talvez sejam), o seu

projeto é de insistir para que esqueçamos aquilo que limita a nossa vontade de potência. Seremos aéreos somente quando compreendermos o quando esse direito nos é negado em nosso cotidiano. Esse é o peso que carregamos para sobreviver. É a versão do camelo que nos toma e invade. O camelo é aquele que carrega o peso excessivo.

Bachelard continua nos explicando Nietzsche, expondo as imagens principais utilizadas pelo poeta: *o pinheiro à beira do abismo, o peixe voador, a pesca nas alturas, a barca que está no céu, a águia que arranha o céu agarrando a nova luz, o nascer do sol, o bem e o mal, o subir e descer, o alto e baixo*. Todas essas imagens não servem para contemplar o mundo, mas nos colocam diante da radicalidade da vida. Tentemos entender as imagens. O abismo não é o lugar da derrota, mas o pinheiro que vive sob o abismo ensina que apesar da adversidade existe a possibilidade de viver de outro jeito. Ainda que tenhamos previsto todas as formas de julgar e orientar, algumas terão que ser imaginadas diante daquilo que nos aconteceu sem ter sido previsto.

O espaço ético também se articula com o abismo e com a capacidade de enfrentar adversidades. Implica ser arrojado, implica a vontade de potência, pois perto do abismo o destino do homem é cair. Mas pode ser diferente, pode implicar o arrojo, ao invés de cair pode subir. Contudo esse subir não é eterno e constante, estaremos sempre diante do bem e do mal, do alto e do baixo, da possibilidade de subir, mas sempre presente a condição de cair. Por isso não teremos nunca uma vida horizontal e ensinar as pessoas a viver sob essa ótica (a horizontalidade) dá no que dá: torna a vida uma farsa e a moralidade um regramento. O peixe voador, a barca do céu são imagens que falam que o que está para ser inventado não está na terra, na água, no fogo, mas em nossa capacidade de imaginar para além dessas forças. O ser imaginante e o ser moral são muito mais solidários que imaginamos. A imagem da águia expressa essa dimensão, pois segundo diz Nietzsche, a águia está desperta e como nós, humanos, pode honrar o nascer do sol, a luz. Um vôo poderoso e arrebatador, as unhas agarram a luz, arranham o céu. É preciso arranhar e saber o que fazer quando somos arranhados. A vida aérea do poeta não é uma fuga para longe da terra, mas uma ofensiva

contra o céu já definido, horizontalmente concebido (o excesso da familiaridade com nossos cotidianos). A vida aérea tem um tempero do esquecimento, uma vontade de desembaraçamento do passado e da tradição para poder pensar e imaginar o que ainda não está posto, para fazer girar os valores e reconfigurar as práticas. Nada se dará a partir de um doce vôo, como se fosse possível harmonizar a transmutação da vida terrestre para a vida aérea, implicará isso sim um arremesso do ser que quer viver para a novidade.

Portanto vale lembrar que, ainda que tenha sido necessário arrancar nosso regimento para desembaraçar nossas práticas, o ato em si foi produtivo e educativo pois considerou o fenômeno da abertura criando saídas não pensadas antecipadamente.

IV - III Ato

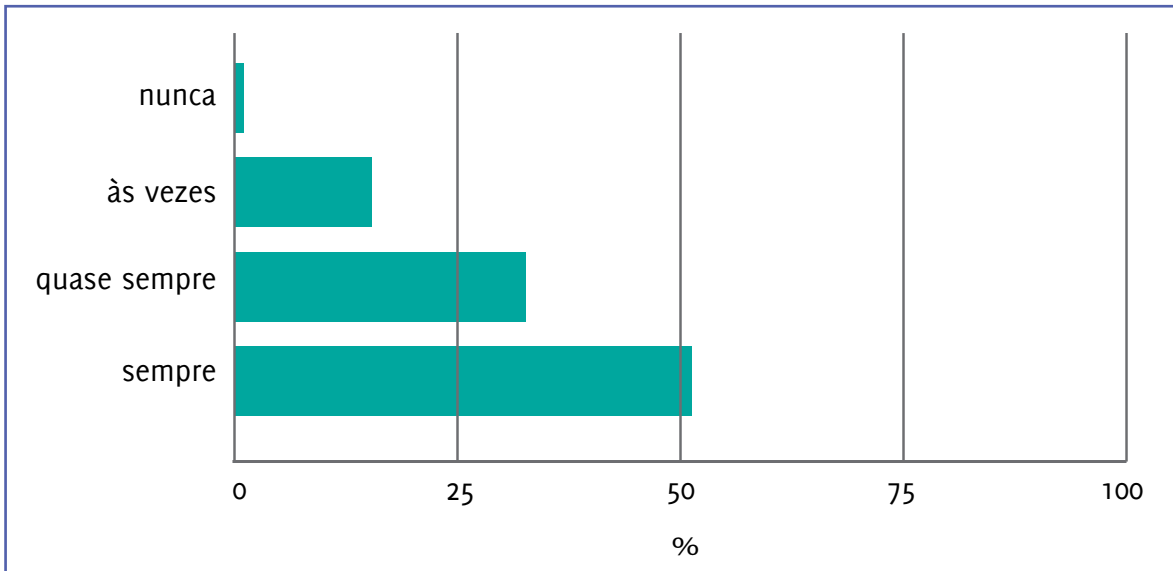
4.1. Práticas curriculares

Para a avaliação das práticas curriculares desenvolvidas ao longo do curso, retomamos os pressupostos iniciais do projeto de avaliação e perguntamos: Em que medida ocorreu **mobilidade, imaginação, desencaixes e novos itinerários** ao longo da formação considerando os cenários das violências?

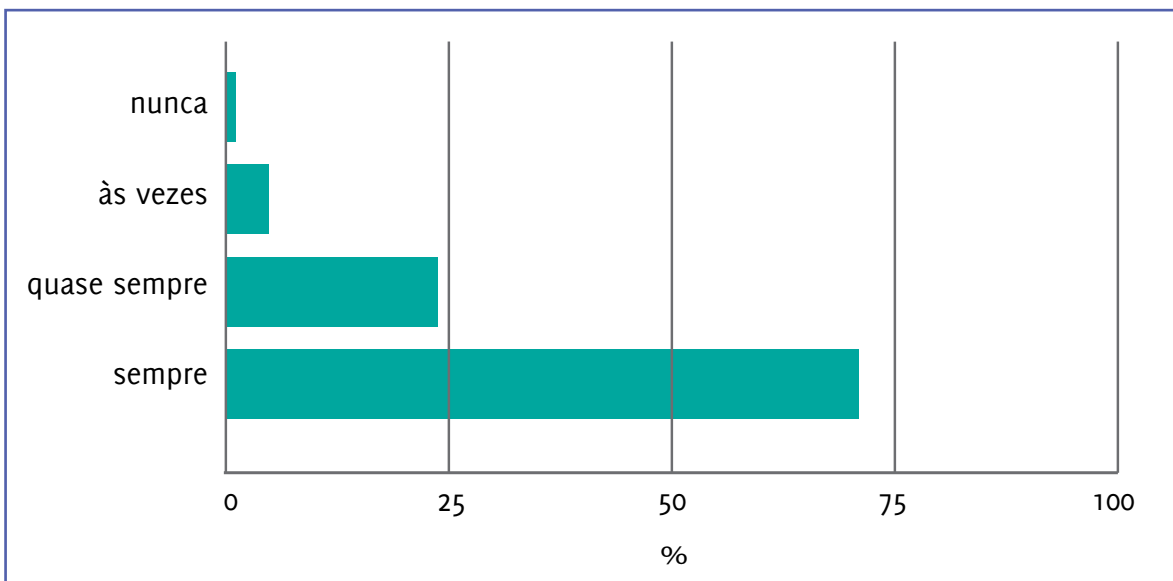
No Seminário de Avaliação do curso, realizado entre os dias 9 e 11 de outubro de 2011, compartilhamos com o grupo participante o exercício que fizemos para responder à pergunta acima. Para tanto, tecemos considerações tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Segue abaixo uma síntese do nosso olhar sobre aspectos quantitativos referentes às práticas curriculares.

Optamos por recuperar os instrumentos de avaliação aplicados no início do curso e ao final de cada módulo. Quanto ao questionário *Perfil do Cursista*, já tecemos considerações anteriormente quando fizemos uma breve caracterização dos educadores que fizeram o curso. Por isso, não voltaremos a essas informações nesse momento. A partir das informações coletadas no questionário aplicado ao final do módulo III, destacamos os seguintes aspectos:

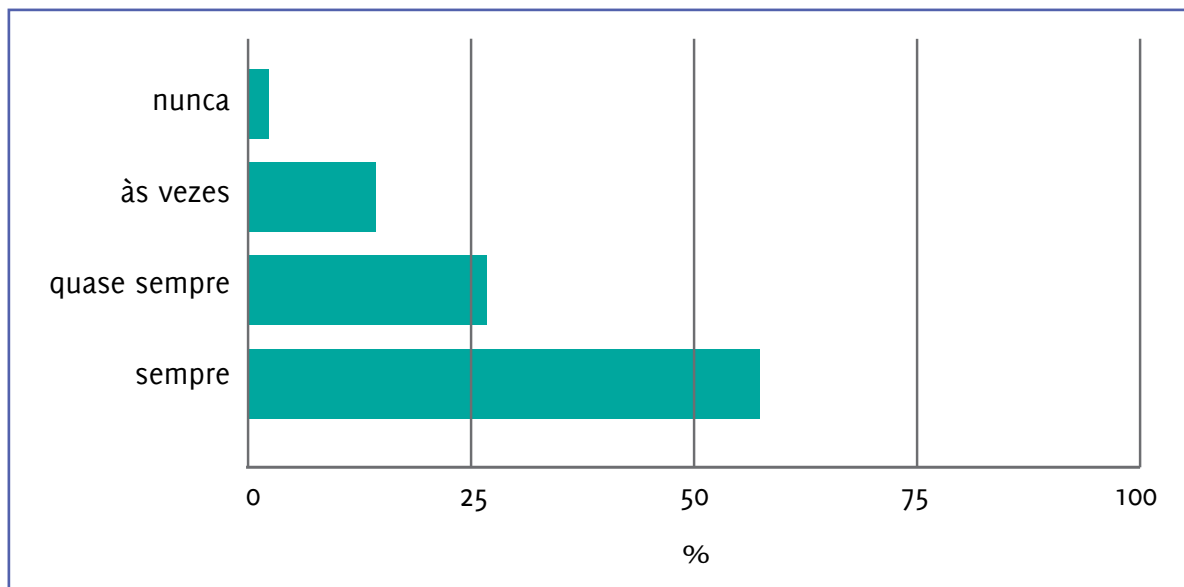
- Relevância das aprendizagens – é evidente a avaliação dos cursistas acerca da relevância dos conteúdos aprendidos ao longo do curso, como mostra o gráfico das respostas à pergunta: “As atividades realizadas nos Módulos I, II e III contribuíram para a elaboração do Projeto de Intervenção Educacional?”



- Reflexões críticas – As respostas dadas à pergunta abaixo também revelam o quanto os cursistas avaliam positivamente o seu processo de desenvolvimento de reflexões críticas: “As aprendizagens oportunizadas pelo Módulo III ajudaram a ampliar minha experiência como docente pesquisador ou pesquisadora?”

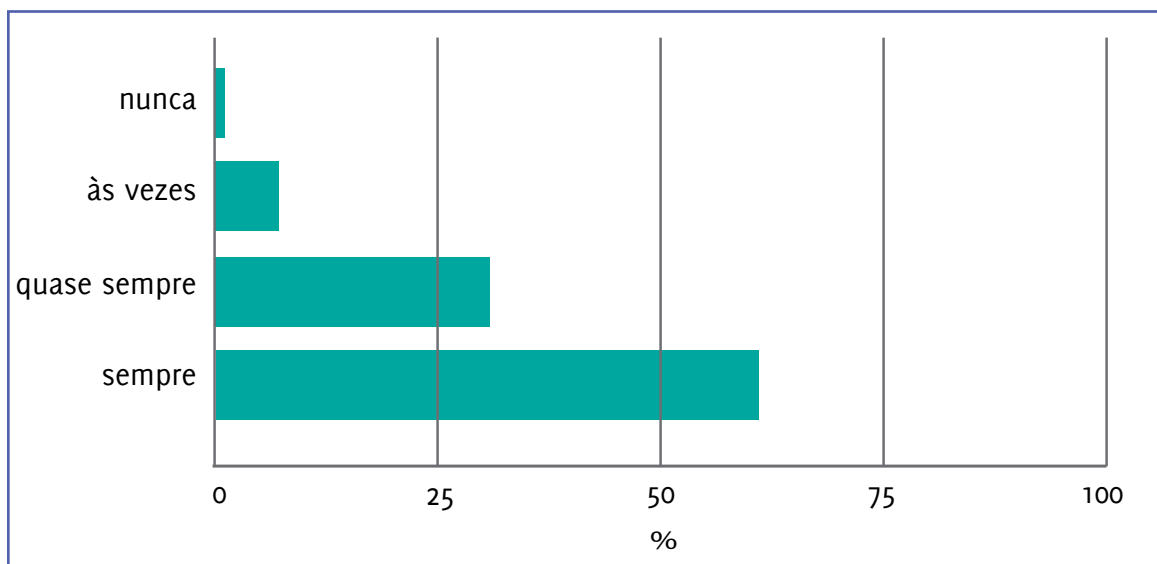


- Professores tutores – Em relação aos professores tutores, as respostas apresentadas nos permitem observar diferentes olhares, expressando como o vínculo professor-aluno se constitui de maneira muito particular. À pergunta “O Professor Tutor me estimulou a refletir sobre os conteúdos e intervenções do Módulo III?”, os cursistas responderam da seguinte maneira:

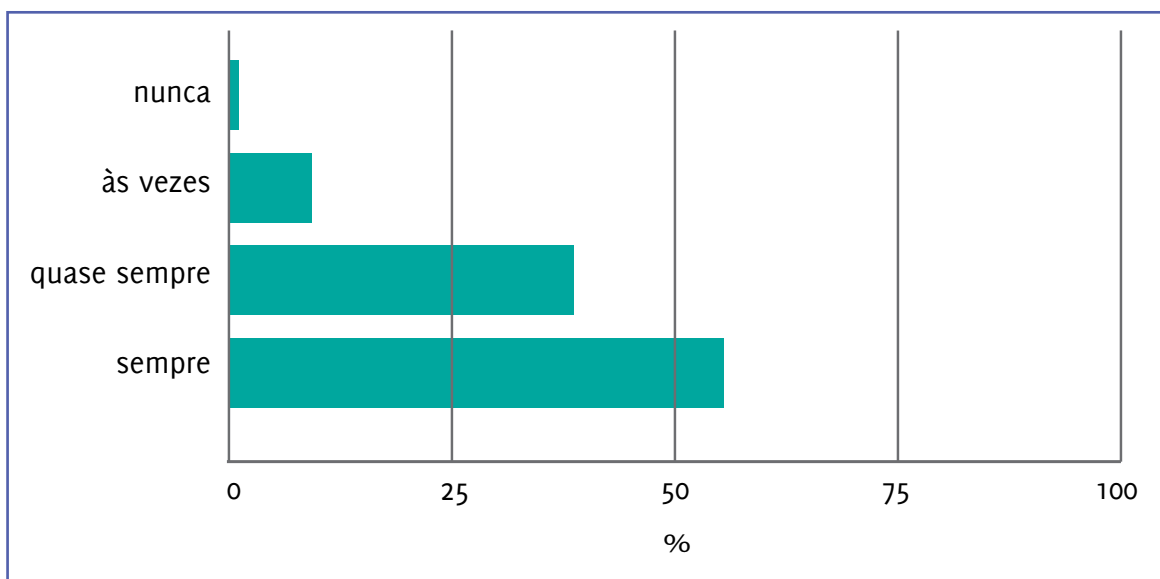


- Trajetória formativa – As respostas a questões referentes à trajetória formativa ao longo do curso indicam que ocorreu mobilidade, imaginação, desencaixes e novos itinerários, tal como expressam os gráficos abaixo, referentes a três perguntas:

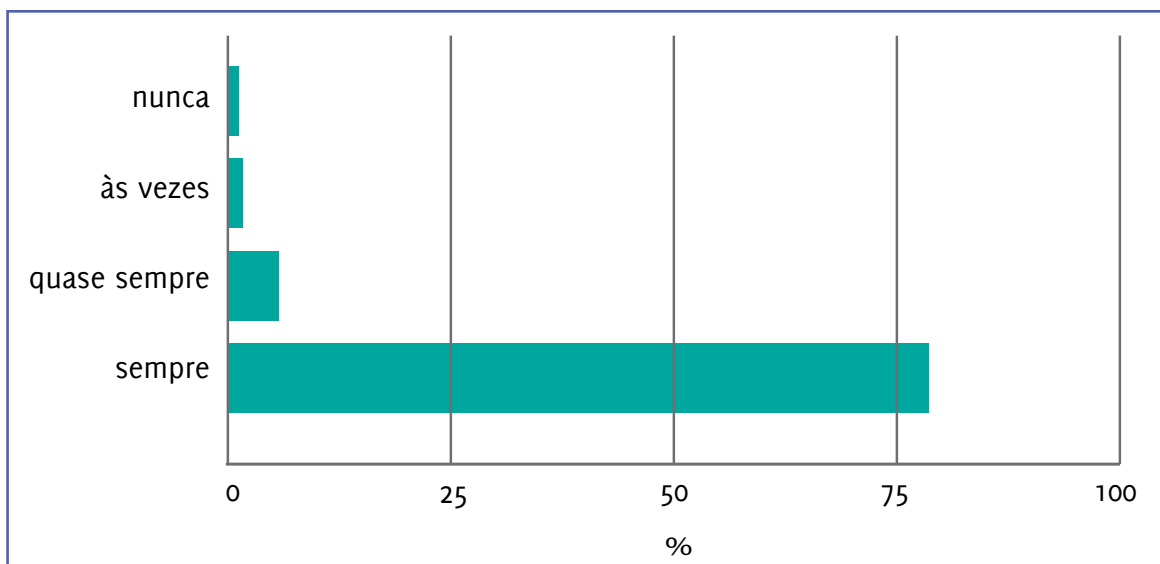
“Considerando as práticas desencadeadas pelo curso, é possível consolidar a gestão do cuidado e o enfrentamento das violências nas escolas?”



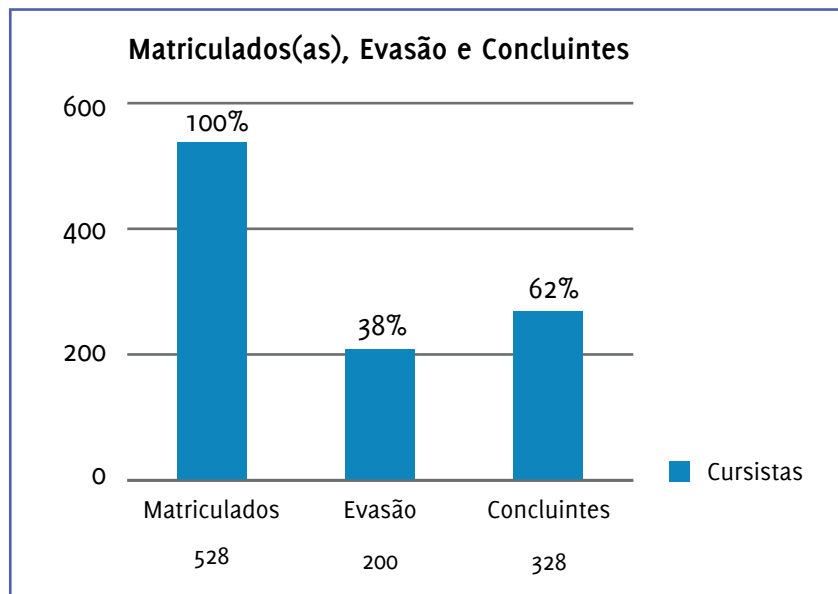
“É possível identificar nos cursistas outros e novos olhares sobre o foco do curso?”



“Você recomendaria esta formação para outros professores?”



Um outro aspecto do ponto de vista quantitativo que julgamos importante destacar aqui é a relação entre o número de cursistas inicialmente matriculados no curso e o número de concluintes, como mostra o gráfico abaixo. Observamos que dos 528 cursistas inicialmente matriculados, 328 concluíram o curso, o que representa 62% de concluintes.



Além dos aspectos acima destacados sobre as práticas curriculares e os percentuais de evasão e conclusão do curso, seguem abaixo indicadores da avaliação qualitativa solicitada por meio de três modalidades: o primeiro módulo foi avaliado por uma imagem acompanhada de texto, o segundo módulo um poema acompanhado de narrativas dos cursistas e o terceiro módulo foi avaliado pela sonoridade de uma música. Fica aqui exposta uma outra avaliação, uma outra possibilidade de pensar o sentido da formação.

4.2 Apreciação dos dados - Avaliação qualitativa

Módulo I- Do convite e dos primeiros passos

Ao final do módulo I, foi solicitado aos cursistas avaliar o conteúdo por meio de uma imagem e explicá-la. Em todos os módulos ficaram indicados expectativas, pontos frágeis e fortes e por fim sugestões que apontamos em cada quadro objetivamente.

Expectativas	Imagens	Pontos frágeis	Pontos fortes	Sugestões
<p>Formação para compreender o tema da violência considerando os desafios da escola.</p> <p>A ampliação dos conceitos sobre violências e seus contextos</p> <p>Elogiamos a qualidade teórica e estética do material enviado.</p>	<p>Teias – cordas prestes a arrebentar – roda – nascimento – diversidade –</p> <p>mãos que se unem, abraços, borboleta e a transformação, união, o verde que brota no cimento.</p>	<p>Precário contato com as tecnologias</p> <p>Conhecemos pouco o tema da pós-modernidade</p> <p>Rigor excessivo em alguns momentos</p> <p>Troca de monitores e tutores</p> <p>Trabalho em grupo</p> <p>Interação ainda pode ser mais dinâmica</p> <p>Excesso de atividades e compromissos</p>	<p>Material didático ótimo</p> <p>Aulas presenciais muito significativas</p> <p>Grupo de professores e equipe de apoio</p>	<p>Introdução teórica ao tema da complexidade antes do curso.</p> <p>Mais tempo para fazer nascer a compreensão de tantos conteúdos.</p>

Imagens escolhidas para pensar mais uma vez:

A teia simboliza a vontade de trabalhar em rede; e a cabeça simboliza o pensamento direcionado para ações, que concretizem a prática. Este curso está ajudando em muito o nosso olhar a respeito das violências. Os diversos sentidos que se referem à violência nos eram desconhecidos. Nós educadores temos um grande desafio, pois crianças e adolescentes vivem diariamente diversos tipos de violências, sejam afetivas, sociais, psicológicas, culturais, sexuais, morais, etc. Acreditamos que a principal contribuição deste curso tem sido atingida, quando estamos mudando nossa forma de perceber como as relações são importantes para que nossa postura enquanto cidadãos e educadores, seja de praticar uma gestão do cuidado. **(Pólo Araucária)**

Iniciamos este curso com muitas expectativas e curiosidades acerca dos conteúdos que teríamos acesso e de que forma os utilizaríamos em nossa prática diária.

Sobre as violências, tínhamos uma visão generalizada e de certa forma, hoje, consideramos preconceituosa, uma vez que percebemos, em nosso entorno, atitudes inadequadas das pessoas em convivência, sem buscar compreender suas motivações e realidade.

Cabe ressaltar que as reflexões geradas pelos conteúdos, foram muito importantes para nos avaliarmos e percebermos como somos e agimos na convivência, e com isso percebemos neste curso a oportunidade de nos melhorarmos como pessoas e como profissionais. **(Pólo Concórdia)**

Módulo II - Do olho do furacão, depois do “brilho dos inícios”

A avaliação do segundo módulo deveria ficar estabelecida por meio de um poema.

Expectativas	Poemas	Pontos frágeis	Pontos fortes	Sugestões
<p>Desejo de continuar tendo os cuidados do início, mas muitas dificuldades apareceram por vários motivos</p> <p>Aproveitar adequadamente o material didático considerando sua complexidade e abrangência</p>	<p>Sem defesa, me sinto inútil</p> <p>Morre lentamente, quem abandona um projeto antes de iniciá-lo, não pergunta sobre um assunto que desconhece</p> <p>E caminha com o objetivo comum de transformar,</p> <p>E saber que para isto, É preciso sonhar.</p> <p>E agora, José?</p> <p>É habitar na esperança....</p>	<p>Mudanças de tutores e professores/tutores</p> <p>Excesso de trabalho no curso incompatível com a carga horária profissional</p> <p>O lugar da biodanza no curso é ambíguo e discutível</p> <p>Maior integração com as instituições dos cursistas para evitar constrangimentos em relação os tempos exigidos para a formação.</p>	<p>A provocação de nos levar a pensar sobre as violências.</p> <p>Informações sobre as redes de proteção.</p> <p>A disponibilidade da equipe de apoio e pedagógica foi elogiada pela forma carinhosa e prestativa com a qual atendia e entendia a individualidade do aluno. Apesar do cansaço, agora entendemos melhor a dinâmica do curso e seu propósito.</p>	<p>Mais encontros presenciais</p> <p>PIE seja mais “enxuto”, sem precisar registrar tanta fundamentação teórica</p> <p>a iniciativa da UFSC em oferecer o curso.</p> <p>Mais tempo para as atividades</p>

Um poema para deixar rastros na lembrança e de fato não deixar morrer lentamente

Morre lentamente,
quem não viaja, quem não lê, quem não ouve música,
quem não encontra graça em si mesmo.

Morre lentamente,
quem destrói o seu amor-próprio, quem não se deixa ajudar.

Morre lentamente ,
quem se transforma em escravo do hábito,
repetindo todos os dias os mesmos trajetos, quem não muda de marca,
não se arrisca a vestir uma nova cor, ou não conversa com quem não conhece.

Morre lentamente,
quem faz da televisão o seu guru.

Morre lentamente,
quem evita uma paixão,
quem prefere o negro sobre o branco e
os pontos sobre os “is” em detrimento de um redemoinho de
emoções, justamente as que resgatam o
brilho dos olhos, sorrisos dos bocejos,
corações aos tropeços e sentimentos.

Morre lentamente,
quem não vira a mesa quando está infeliz com o seu trabalho,
quem não arrisca o certo pelo incerto para ir atrás de um sonho,
quem não se permite pelo menos uma vez na vida fugir dos
conselhos sensatos.

Morre lentamente,
quem passa os dias queixando-se da sua má sorte ou da chuva
incessante.

Morre lentamente,
quem abandona um projeto antes de iniciá-lo,
não pergunta sobre um assunto que desconhece,
ou não responde quando lhe indagam sobre algo que sabe.

Evitemos a morte em doses suaves,
recordando sempre que estar vivo
exige um esforço muito maior que o simples facto de respirar.

(Pablo Neruda - **Pólo Canoas**)

Módulo III: Dos temperos vitais, dos sentidos graves e agudos à finalização de uma partitura - a sonoridade de uma formação

O terceiro módulo solicitou uma avaliação tomando a música como linguagem e ferramenta de expressão.

Expectativa	Musicalidade	Pontos Frágeis	Pontos fortes	Sugestões
<p>Desejo de chegar ao final do curso</p> <p>Nossas conquistas se apresentam com o saber adquirido, a união do grupo e certamente a experiência para e com os desafios da escola</p>	<p>Precisamos de - sincronia (UNIÃO);</p> <p>bons instrumentos</p> <p>ORIENTAÇÃO/MATERIAL</p> <p>instrumentos afinados</p> <p>PROFESSOR/CURSISTA;</p> <p>espaço propício (COM BOA ACÚSTICA), pólo e local definido).</p> <p>A escola é uma grande pauta</p> <p>Ritmada por professores e alunos.</p> <p>A sintonia pode ser orquestrada</p> <p>Pelo tom da Pedagogia do Afeto.</p> <p>O grave e o agudo na escola</p>	<p>Falta de tempo</p> <p>Muitas atividades</p>	<p>Lamentamos que o tempo tenha se esgotado, apesar do cansaço com tarefas, aulas presenciais, projeto de intervenção educacional e com o TCC os encontros foram de muita beleza, porque dali surgiram amizades, conflitos e algumas novas alianças que reforçaram nossa tarefa de “estar em convivência com o outro”, de “aprender a conviver com as diferenças”, de “respeitar as opiniões dos outros” e principalmente “aprender a ceder”.</p>	<p>O curso deve continuar sendo oferecido, pois tem uma função social muito importante</p> <p>O educador precisa desta formação para viver a escola de hoje</p>

Sonoridade de um pólo para dar voz à esperança

Partitura de uma caminhada

Dóação – Cada um lançou expectativas no que aprenderia. Contribuiu no grupo com sua experiência docente e de vida. Foi necessário (re)organizar o tempo para incluir os momentos de estudo e de conhecimento do ambiente virtual.

Resiliência – Ao longo da caminhada transformamos antigos conceitos em novos desafios. Para nos acharmos é preciso nos perdermos primeiro.

Mil faces das violências – Os estudos nos módulos nos permitiram ampliar o que para nós era muito claro: a violência. Conceituar a palavra no plural foi o primeiro passo no sentido de compreender este fenômeno tão complexo.

Fazendo tudo ao mesmo tempo – Alguns momentos de turbulência aconteceram também: construção dos PIE's, aula presencial, biodança, final de ano letivo, férias (???), problemas particulares...

SOLidariade nos grupos dos dez – Nos grupos dos dez aplicamos o aprendizado adquirido no sentido de ouvir, aceitar e compreender pontos de vista diferentes mas tão necessários ao desempenho coletivo. Os grupos também foram fundamentais para o apoio a cada integrante para que nos momentos difíceis tivessem com quem contar e seguir a caminhada.

Lançando sementes – Os cursistas percebem hoje que esta formação proporcionou uma mudança interna em cada um que refletiu na prática docente. Nossas atitudes são diferentes, não somos mais os mesmos.

Sim! Agora somos Gestores do Cuidado – Afectados pela Pedagogia do Afeto e Educação Biocêntrica nos lançamos nesta caminhada rumo à uma Escola que Protege. **(Polo de Guaíba)**

V- Fechando as cortinas

5.1 Considerações finais

O espaço é um lugar que dá ao ser humano razões para viver! Para habitar é preciso construir. Nossa atividade estética poderia ser ler nosso espaço, ler nossa escola. Ler nossa sala de aula. O que nos protege? Quais hostilidades estão aparecendo e por quê? Existe clima para a imaginação? Existe lugar para os espíritos livres? Ou temos de ser todos iguais, seguir uma mesma cartilha? A dissonância tem lugar, o espaço é arejado? O que me impede de sonhar e imaginar nesse espaço? Onde estão as rachaduras? Quais seriam os primeiros “consertos” necessários? Quais as razões da existência das violências?

Uma escola contemporânea talvez devesse estar ávida de ver, reparar quem são os alunos, o que interessa e o que não interessa, deveria interessar-se em tocá-los, estabelecer aprendizagens. Nossa visão não pode ser gulosa, ver mais do que existe, colocar no aluno o que lá não está. O riso irônico nem sempre pretende o constrangimento, o corpo que mexe não é deseducado, a voz que alardeia nem sempre quer interromper. O enfrentamento das violências já fica iniciado por esta outra forma de ver o aluno. A complexidade de todos os módulos foram colocando à disposição do professor para pensar e olhar de novo a escola para buscar outras e novas alternativas.

Existe uma luta que precisa acontecer contra a inadequação, a insuficiência, a mutilação de nossa cultura para resgatar o afeto perdido. Em tempos de ganância, aceleração, velocidade, abstinência moral e misticismos compensatórios, a imaginação como expressão da educação sensível nos põe em outro ritmo, a pressa atropela, invade, impede. O oposto da pressa não é a lentidão, mas um deslocamento mais espaçoso, mais estético, silencioso e atento ao que nos passa enquanto andamos. A experiência para acontecer precisa de tempo e ritmo próprio.

É preciso desejar conservar o espaço vivo.

Enquanto comissão de avaliação verificamos o esforço da equipe pedagógica e administrativa para criar vida nas escolas por meio da formação de professores e o entendimento das violências

considerando as pesquisas já acumuladas pelo NUVIC (Núcleo Vida e Cuidado - Estudos e Pesquisas sobre violências/UFSC) e especialmente pela elaboração de material didático para o curso que consolidou uma formação de qualidade. Nesses termos a Comissão de Avaliação recomenda a reedição do curso e a ampliação do mesmo para o território nacional. É o momento também de parabenizar a equipe pelo trabalho e dedicação na efetivação desse curso.

» Referências

BACHELARD, Gaston. **O Ar e os Sonhos**. Ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAUMAN, Zygmunt. (tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama) **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.

DALBOSCO, Claudio Almir. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre Filosofia e Pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1113-1135, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 5 out. 2010.

DIAS, Rosa Maria. Nietzsche educador. São Paulo: Ed. Scipione. 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Ed. Contrabando, 1998.

_____. **Nietzsche & a Educação**. Tradução de: Alfredo Veiga - Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Edit. Autêntica, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

NOVAES, Aduino (org). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PIRES, Frederico Piepe. Bultmann, leitor de Heidegger. Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/correlatio/correlatio04/bultmann-leitor-de-heidegger/>

O Relatório do Curso de Especialização A gestão do Cuidado para uma Escola que Protege quer dividir as ações que compuseram o percurso da formação, apontar os limites e as possibilidades que constituíram o processo, qualificar os acertos, compreender os equívocos e, ainda, explicitar nosso desejo de reedição do curso.