

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Relação entre educação, escola e sociedade: concepções de Educação e de Escola. A função social da escola, a educação inclusiva e o compromisso ético e social do educador. ....	01
Gestão democrática: a participação como princípio. ....	14
Organização da escola centrada no processo de desenvolvimento pleno do educando. ....	18
A integração entre educar e cuidar na Educação básica.....	24
Projeto políticopedagógico: fundamentos para a orientação, o planejamento e a implementação das ações educativas da escola. ....	25
Currículo e cultura: visão interdisciplinar e transversal do conhecimento.....	32
Currículo: a valorização das diferenças individuais, de gênero, étnicas e socioculturais e o combate à desigualdade. ....	32
Currículo, conhecimento e processo de aprendizagem: as tendências pedagógicas na escola.....	43
Currículo nas séries iniciais: a ênfase na competência leitora (alfabetização eletramento) e o desenvolvimento dos saberes escolares da matemática e das diversas áreas de conhecimento. ....	50
Currículo em ação: planejamento, seleção, contextualização e organização dos diversos tipos de conteúdos; o trabalho por projetos. ....	75
A avaliação diagnóstica ou formadora e os processos de ensino e de aprendizagem. ....	84
A avaliação mediadora e a construção do conhecimento: acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem. ....	84
A mediação do professor, dialogal e problematizadora, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; a inerente formação continuada do educador. ....	87
Construção participativa do projeto político-pedagógico e da autonomia da escola. ....	90
A educação escolar e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). ....	96

### Bibliografia

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva [et. al.]. Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006..... 101
- ARÉAS, Celina Alves. A função social da escola. Conferência Nacional da Educação Básica. AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos - relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2016..... 111
- CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Relações Contemporâneas Escola- Família. p. 28-32. In: CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Interação escola- família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. .... 112
- COLL, César. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 1999. (Capítulos 4 e 5)..... 137
- CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (Capítulos 3 e 7)..... 140
- DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. Estud. av. [online]. 2007, vol.21, n° 60, pp. 75-90. .... 151
- FONTANA, Roseli Ap. Cação. Mediação Pedagógica em sala de aula. Campinas: Editora Autores Associados, 1996 (Primeiro tópico da Parte I - A gênese social da conceitualização)..... 159
- GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon, in: ARANTES, Valéria A. Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. .... 161
- GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Transversalidade e Interdisciplinaridade. .... 173
- HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: SE/SP/FDE. Revista Ideias, n° 22, pág. 51 a 59..... 175
- LIBÂNEO, J.C. Democratização da Escola Pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985. (Capítulo 6)..... 180
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003, capítulo III, da 4a Parte ..... 182
- LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013, capítulos 2,7 e 9..... 185
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas às diferenças, capítulo 5, in: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001. .... 195
- MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.12.p.13-21, maio/ago.2004. .... 199
- MOURA, Daniela Pereira de. Pedagogia de Projetos: contribuições para uma educação transformadora. .... 203
- PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Paulo Francisco Slomp. UFRGS- PEAD 2009/1..... 208
- PIMENTA, Selma, G.A. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1° Grau. Ideias, n° 8, 1.990, p 17-24. .... 214
- QUEIROZ, Cecília T. A. P. de; MOITA, Filomena M. G. da S.C.. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. (MEC/SEB/SEED)..... 218

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

RESENDE, L. M. G. de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.....	221
RIOS, Teresinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001 (capítulos 2 e 3).....	223
ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. SEESP. Universidade Federal do Ceará, 2010.....	227
VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola - uma construção possível. 2.a ed. Campinas: Papirus, 1996.....	241
VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, n° 14, julho/99, pág. 15-38. ....	249
WEIZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2a ed. São Paulo: Ática, 2000, (capítulos 4 e 8). ....	261
ZABALA, Antoni. A Prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998, (capítulo 2).....	269

### Legislação

BRASIL. Constituição Federal/88 - artigos 205 a 214. ....	273
BRASIL. Lei Federal n° 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (atualizada): artigos 1° ao 6°; 15 ao 18-B; 53 a 59, 131 a 138 e 147.....	274
BRASIL. Lei Federal n° 9.394, de 20/12/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (atualizada). ....	280
BRASIL. Resolução CNE/CEB 04/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010. ....	297
BRASIL. Resolução CNE/CEB 07/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Brasília: CNE, 2010.....	308

### Lei Orgânica do Município de Suzano - SP

Lei Municipal n° 190, de 01 de julho de 2010 - Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Suzano.....	316
Lei Municipal n° 4.392, de 08 de julho de 2010 - Dispõe sobre a estruturação do plano de cargos, carreiras e vencimentos da Prefeitura Municipal de Suzano. ....	360

### **RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESCOLA; A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA; EDUCAÇÃO INCLUSIVA E COMPROMISSO ÉTICO E SOCIAL DO EDUCADOR.**

#### **FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E COMPROMISSO SOCIAL DO EDUCADOR.**

##### **O papel da escola / função social da escola**

A sociedade tem avançado em vários aspectos, e mais do que nunca é imprescindível que a escola acompanhe essas evoluções, que ela esteja conectada a essas transformações, falando a mesma língua, favorecendo o acesso ao conhecimento que é o assunto crucial a ser tratado neste trabalho.

É importante refletirmos sobre que tipo de trabalho temos desenvolvido em nossas escolas e qual o efeito, que resultados temos alcançado. Qual é na verdade a função social da escola? A escola está realmente cumprindo ou procurando cumprir sua função, como agente de intervenção na sociedade? Eis alguns pressupostos a serem explicitados nesse texto. Para se conquistar o sucesso se faz necessário que se entenda ou e que tenha clareza do que se quer alcançar, a escola precisa ter objetivos bem definidos, para que possa desempenhar bem o seu papel social, onde a maior preocupação – o alvo deve ser o crescimento intelectual, emocional, espiritual do aluno, e para que esse avanço venha fluir é necessário que o canal (escola) esteja desobstruído.

##### **A Escola no Passado**

A escola é um lugar que oportuniza, ou deveria possibilitar as pessoas à convivência com seus semelhantes (socialização). As melhores e mais conceituadas escolas pertenciam à rede particular, atendendo um grupo elitizado, enquanto a grande maioria teria que lutar para conseguir uma vaga em escolas públicas com estrutura física e pedagógicas deficientes.

O país tem passado por mudanças significativas no que se refere ao funcionamento e acesso da população brasileira ao ensino público, quando em um passado recente era privilégio das camadas sociais abastadas (elite) e de preferência para os homens, as mulheres mal apareciam na cena social, quando muito as únicas que tinham acesso à instrução formal recebiam alguma iniciação em desenho e música.

##### **Atuação da equipe pedagógica – coordenação**

A política de atuação da equipe pedagógica é de suma importância para a elevação da qualidade de ensino na escola, existe a necessidade urgente de que os coordenado-

res pedagógicos não restrinjam suas atribuições somente à parte técnica, burocrática, elaborar horários de aulas e ainda ficarem nos corredores da escola procurando conter a indisciplina dos alunos que saem das salas durante as aulas, enquanto os professores ficam necessitados de acompanhamento. A equipe de suporte pedagógico tem papel determinante no desempenho dos professores, pois dependendo de como for a política de trabalho do coordenador o professor se sentirá apoiado, incentivado. Esse deve ser o trabalho do coordenador: incentivar, reconhecer, e elogiar os avanços e conquistas, em fim o sucesso alcançado no dia a dia da escola e conseqüentemente o desenvolvimento do aluno em todos os âmbitos.

##### **Compromisso social do educador**

Ao educador compete a promoção de condições que favoreçam o aprendizado do aluno, no sentido do mesmo compreender o que está sendo ministrado, quando o professor adota o método dialético; isso se torna mais fácil, e essa precisa ser a preocupação do mesmo: facilitar a aprendizagem do aluno, aguçar seu poder de argumentação, conduzir às aulas de modo questionador, onde o aluno-sujeito ativo estará também exercendo seu papel de sujeito pensante; que dá ótica construtivista constrói seu aprendizado, através de hipóteses que vão sendo testadas, interagindo com o professor, argumentando, questionando em fim trocando ideias que produzem inferências.

O planejamento é imprescindível para o sucesso cognitivo do aluno e êxito no desenvolvimento do trabalho do professor, é como uma bússola que orienta a direção a ser seguida, pois quando o professor não planeja o aluno é o primeiro a perceber que algo ficou a desejar, por mais experiente que seja o docente, e esse é um dos fatores que contribuem para a indisciplina e o desinteresse na sala de aula. É importante que o planejar aconteça de forma sistematizada e contextualizado com o cotidiano do aluno – fator que desperta seu interesse e participação ativa.

Um planejamento contextualizado com as especificidades e vivências do educando, o resultado será aulas dinâmicas e prazerosas, ao contrário de uma prática em que o professor cita somente o número de página e alunos abrem seus livros é feito uma explicação superficial e dá-se por cumprido a tarefa da aula do dia, não houve conversa, dialética, interação.

##### **Ação do gestor escolar**

A cultura organizacional do gestor é decisiva para o sucesso ou fracasso da qualidade de ensino da escola, a maneira como ele conduz o gerenciamento das ações é o foco que determinará o sucesso ou fracasso da escola. De acordo com Libâneo (2005), características organizacionais positivas eficazes para o bom funcionamento de uma escola: professores preparados, com clareza de seus objetivos e conteúdos, que planejem as aulas, cativem os alunos.

Um bom clima de trabalho, em que a direção contribua para conseguir o empenho de todos, em que os professores aceitem aprender com a experiência dos colegas.

Clareza no plano de trabalho do Projeto pedagógico-curricular que vá de encontro às reais necessidades da escola, primando por sanar problemas como: falta de professores, cumprimento de horário e atitudes que assegurem a seriedade, o compromisso com o trabalho de ensino e aprendizagem, com relação a alunos e funcionários.

Quando o gestor, com seu profissionalismo conquista o respeito e admiração da maioria de seus funcionários e alunos, há um clima de harmonia que predispõe a realização de um trabalho, onde, apesar das dificuldades, os professores terão prazer em ensinar e alunos prazer em aprender.

### Função Social da Escola

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

Eis o grande desafio da escola, fazer do ambiente escolar um meio que favoreça o aprendizado, onde a escola deixe de ser apenas um ponto de encontro e passe a ser, além disso, encontro com o saber com descobertas de forma prazerosa e funcional, conforme Libâneo (2005) devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

A escola deve oferecer situações que favoreçam o aprendizado, onde haja sede em aprender e também razão, entendimento da importância desse aprendizado no futuro do aluno. Se ele compreender que, muito mais importante do que possuir bens materiais, é ter uma fonte de segurança que garanta seu espaço no mercado competitivo, ele buscará conhecer e aprender sempre mais.

Analisando os resultados da pesquisa de campo (questionário) observamos que os jovens da turma analisada não possuem perspectivas definidas quanto à seriedade e importância dos estudos para suas vidas profissional, emocional, afetiva. A maioria não tem hábito de leitura, frequenta pouquíssimo a biblioteca, outros nunca foram lá. A escola é na verdade um local onde se encontram, conversam e até namoram. Há ainda, a questão de a família estar raramente na escola, não existe parceria entre a escola e família, comunidade a escola ainda tem dificuldades em promover ações que tragam a família para ser aliadas e não rivais, a família por sua vez ainda não concebeu a ideia de que precisa estar incluída no processo de ensino e aprendizagem independente de seu nível de escolaridade, de acordo com Libâneo (2005), "o grande desafio é o de incluir, nos padrões de vida digna, os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação".

Políticas que fortaleçam laços entre comunidade e escola é uma medida, um caminho que necessita ser trilhado, para assim alcançar melhores resultados. O aluno é parte da escola, é sujeito que aprende que constrói seu saber, que direciona seu projeto de vida, assim sendo a escola lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções e precisa estar preparada para enfrentar tudo isso.

Informar e formar precisa estar entre os objetivos explícitos da escola; desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, e isso por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores), fará com que se tornem cidadãos participantes na sociedade em que vivem.

Uma escola voltada para o pleno desenvolvimento do educando valoriza a transmissão de conhecimento, mas também enfatiza outros aspectos: as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, a cultura escolar. (Progestão 2001).

Ao ouvir depoimentos de alunos que afirmaram que a maioria das aulas são totalmente sem atrativos, professores chegam à sala cansados, desmotivados, não há nada que os atraem a participarem, que os desafiem a querer aprender. É importante ressaltar a importância da unidade de propostas e objetivos entre os coordenadores e o gestor, pois as duas partes falando a mesma linguagem o resultado será muito positivo que terá como fruto a elevação da qualidade de ensino.

Contudo, partindo do pressuposto de que a escola visa explicitamente à socialização do sujeito é necessário que se adote uma prática docente lúdica, uma vez que ela precisa estar em sintonia com o mundo, a mídia que oferece: informatização e dinamismo.

Considerando a leitura, a pesquisa e o planejamento ferramentas básicas para o desenvolvimento de um trabalho eficaz, e ainda fazendo uso do método dialético, o professor valoriza as teses dos alunos, cultivando neles a autonomia e autoestima o que conseqüentemente os fará ter interesse pelas aulas e o espaço escolar então deixará de ser apenas ponto de encontro para ser também lugar de crescimento intelectual e pessoal.

Para que a escola exerça sua função como local de oportunidades, interação e encontro com o outro e o saber, para que haja esse paralelo tão importante para o sucesso do aluno o bom desenvolvimento das atribuições do coordenador pedagógico tem grande relevância, pois a ele cabe organizar o tempo na escola para que os professores façam seus planejamentos e ainda que atue como formador de fato; sugerindo, orientando, avaliando juntamente os pontos positivos e negativos e nunca se esquecendo de reconhecer, elogiar, estimular o docente a ir em frente e querer sempre melhorar, ir além.

O fato de a escola ser um elemento de grande importância na formação das comunidades torna o desenvolvimento das atribuições do gestor um componente crucial, é necessário que possua tendência crítico-social, com visão de empreendimento, para que a escola esteja acompanhando as inovações, conciliando o conhecimento técnico à arte de disseminar ideias, de bons relacionamentos interpessoais, sobretudo sendo ético e democrático. Os

coordenadores por sua vez precisam assumir sua responsabilidade pela qualidade do ensino, atuando como formadores do corpo docente, promovendo momentos de trocas de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica, o que trará bons resultados na resolução de problemas cotidianos, e ainda fortalece a qualidade de ensino, contribui para o resgate da autoestima do professor, pois o mesmo precisa se libertar de práticas não funcionais, e para isso a contribuição do coordenador será imprescindível, o que resultará no crescimento intelectual dos alunos.

### A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO

A função da Educação é possibilitar condições para a atualização e uso pleno das potencialidades pessoais em direção ao autoconhecimento e auto-realização pessoal. A Educação não deve destruir o homem concreto e sim apoiar-se neste ser concreto. Não deve ir contra o homem para formar o homem. A Educação deve realizar-se a partir da própria vida e experiência do educando, apoiar-se nas necessidades e interesses naturais, expectativas do educando, e contribuir para seu desenvolvimento pessoal. Os três princípios básicos da Educação liberalista: liberdade, subjetividade, atividade.

### PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS INCLUSIVAS

Nesse texto, atenção especial é dada à teoria de Vygotsky e suas implicações para o debate sobre inclusão nos campos da educação na escola e na sociedade. O artigo focaliza também as relações que definem a política inclusiva e a complexidade que caracteriza este processo.

Segundo a educadora Mantoan (2005) afirma que na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Ressalta ainda, que a inclusão é a nossa capacidade de reconhecer o outro e ter o privilégio de conviver com pessoas diferentes. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que rampas e banheiros adaptados.

Na perspectiva de Mantoan, um professor sem capacidade pode ensinar alunos com deficiência. O papel do professor é ser regente de classe e não especialista em deficiência, essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado, uma criança surda, por exemplo, aprende com especialista em libras e leitura labial.

Questionam-se os valores e padrões pré-estabelecidos, os critérios de avaliação e discriminação que prejudicam o desenvolvimento e a aprendizagem das habilidades e a independência destas crianças.

Neste sentido, observamos que Vygotsky, psicólogo russo e estudioso do tema desenvolvimento e aprendizagem, ao falar sobre deficiências educacionalmente consideradas como uma das necessidades educacionais especiais mostra a interação existente entre as características biológicas e as relações sociais para o desenvolvimento da pessoa. Segundo Vygotsky o conceito de Zona de Desenvolvimento proximal, conhecida como ZDP, que é a distância entre o desenvolvimento real e o potencial.

Abordando mais especificamente as questões da educação inclusiva temos um histórico amplo de várias significações no decorrer da história, que assinala registros de resistência à aceitação social dos portadores de necessidades educacionais especiais. Práticas executadas como abandono, afogamentos, sacrifícios eram comuns até meados do século XVIII, quando o atendimento passa das famílias e da igreja, para a ciência, passando das instituições residenciais às classes especiais no século XX.

Conforme Cardoso (2003) os médicos passaram a dedicar-se ao estudo dos deficientes, nomenclatura adotada. Com esta institucionalização especializada dá-se início o período de segregação, onde a política era separar, isolar e proteger a sociedade do convívio social, do contato com estas pessoas anormais, inválidas, incapazes de exercer qualquer atividade.

Espera-se que a escola tenha um papel complementar ao desempenhado pela família no processo de socialização das crianças com necessidades educacionais especiais. É uma tarefa difícil e delicada, que envolve boas doses de atitudes pessoais e coletivas, caracterizadas principalmente pelo diálogo, pela compreensão, pelo respeito às diferenças e necessidades individuais, pelo compromisso e pela ação.

As escolas inclusivas, portanto, propõem a constituição de um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em razão dessas necessidades. A inclusão gera uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola; mas apoia a todos: professores, alunos e pessoal administrativo para que obtenham sucesso na escola convencional (MANTOAN, 1997).

Na inclusão, as escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, considerando tanto os estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, de modificações organizacionais, de estratégias de ensino, de uso de recursos e de parcerias com a comunidade.

Os dois modelos de escola regular e especial podem ter características inclusivas e ser o melhor para determinado aluno, o processo de avaliação é que vai identificar a melhor intervenção, o mais importante salientar que muitos alunos têm passagens rápidas e eficientes pela escola especial, o que acaba garantindo uma entrada tranquila e bem assessorada no ensino fundamental convencional, evitando uma série de transtornos para o aluno, para os pais e para a escola.

Segundo Coll (1995) a igualdade educacional não pode ser obtida quando se oferece o mesmo cardápio a todos os alunos; a integração escolar das crianças com deficiências torna-se possível quando se oferece a cada aluno aquilo de que ele necessita.

### Deficiência

As crianças no século XV portadores de deficiência eram deformadas e atiradas nos esgotos de Roma na Idade Média. Porém os portadores de deficiências eram abri-

gados nas igrejas e passaram a ganhar a função de bobo da corte. Segundo Martinho Lutero, as pessoas com deficiências eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados.

A partir do século XVI e XIX as pessoas com deficiências continuavam isoladas em asilos, conventos albergues, ou até mesmo em hospitais psiquiátricos como na Europa que não passava de uma prisão sem qualquer tipo de tratamento especializado. No entanto a partir do século XX, os portadores de deficiências começaram a ser considerados cidadãos com direitos e deveres da participação da sociedade, mas com a Declaração Universal dos Direitos Humanos começaram a surgir os movimentos organizadores por familiares com críticas à discriminação, para a melhorias de vida para os mutilados na guerra em 1970 só então começa a mudar a visão da sociedade nos anos 80, 90 onde passam a defender a inclusão.

Segundo Silva (1987): anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto à própria humanidade.

Nas escolas de Anatomia da cidade de Alexandria, Segundo a afirmação de Silva (1987) existiu no período de 300 a. C, nela ficam registro da medicina egípcia utilizada para o tratamento de males que afetavam os ossos e os olhos das pessoas adultas. Pois havia passagem histórica sobre os cegos do Egito que faziam atividades artesanais.

Gugel (2008) expõe que na era primitiva, as pessoas com deficiência não sobreviviam, devido ao ambiente desfavorável. Afinal, para seu sustento, o homem primitivo tinha que caçar e colher frutos, além de produzir vestuário com peles de animais. Com as mudanças climáticas, os homens começam a se agrupar e juntos irem à busca de sustento e vestimenta. No entanto, somente os mais fortes resistiam e segundo pesquisadores, era comum nesta época desfazerem de crianças com deficiência, pois representava um fardo para o grupo.

Segundo Gugel (2008), no Egito Antigo, as múmias e os túmulos nos mostram que a pessoa com deficiência interagiu com toda sociedade. Já na Grécia, as deficiências eram tratadas pelo termo "disformes." Devido à necessidade de manter um exército forte, os gregos eliminavam as pessoas com deficiências.

As famosas múmias do Egito, que permitiam a conservação dos corpos por muitos anos, possibilitaram o estudo dos restos mortais de faraós e nobres do Egito que apresentavam distrofias e limitações físicas, como Siphthah (séc. XIII a.C.) e Amon (séc. XI a.C.).

A construção da escola inclusiva exige mudanças nessa cultura e nas suas conseqüentes práticas. Segundo Perrenoud (2000) aponta alguns fatores que dificultam a construção de um coletivo, no contexto educacional, na limitação histórica da autonomia política e alternativa do profissional da educação.

O significado da inclusão escolar e que ela vem se desenvolvendo em todos os setores sociais, não somente na escola, mas em todos âmbitos sociais:

- Educação como direito de todos;
- Igualdade de oportunidades;
- Convívio social;
- Cidadania;
- Valorização da Diversidade;
- Transformação Social.

### As mudanças da Inclusão a partir do século XXI

No Brasil a partir do ano 2000 Segundo os dados do Censo realizado pelo IBGE existem cerca de 25 milhões de pessoas portadoras de algum tipo de deficiência. Premida pela urgência de garantir o exercício pleno da cidadania a essa imensa população, a sociedade brasileira vai ganhando, pouco a pouco, a sensibilidade requerida para tratar do tema, ainda que seja bastante longo o caminho a percorrer.

A Constituição de 1988 dedicou vários artigos às pessoas com deficiência, de que é exemplo o artigo 7º, XXXI; artigo 23, II; artigo 24, XIV; artigo 37, VIII; artigo 203, V; artigo 227, p. 2º e o artigo 244. Eles tratam de pontos tão variados como a proibição da discriminação no tocante a salários e a admissão ao trabalho, saúde e assistência pública, proteção e integração social, o acesso a cargos e empregos públicos, garantia de salário mínimo mensal à pessoa com deficiência carente de recursos financeiros e a adaptação de logradouros, edifícios e veículos para transporte coletivo.

O primeiro documento que merece menção é o decreto n. 3298, de 20 de dezembro de 1999. Ele regulamentou a Lei n. 7853, de 24 de outubro de 1989, que consolidou as regras de proteção à pessoa portadora de deficiência. Segundo a Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD.

*Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.*

*Art. 18. O Poder Público programará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.*

*Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previsto em regulamento.*

Para se ter a dimensão do entendimento que a sociedade tem sobre o indivíduo deficiente precisamos nos reportar ao passado, e localizar nas diferenças épocas, o retrato que se fixou, culturalmente, sobre a ideia das diferenças individuais e que se converteu no atual modelo de atendimento a este sujeito nas várias instituições, principalmente no ensino regular. (ROCHA, 2000).

Gugel (2008) expõe que na era primitiva, as pessoas com deficiência não sobreviviam, devido ao ambiente desfavorável. Afinal, para seu sustento, o homem primitivo tinha que caçar e colher frutos, além de produzir vestuário com peles de animais. Com as mudanças climáticas, os homens começam a se agrupar e juntos irem à busca de sustento e vestimenta. No entanto, somente os mais fortes resistiam e segundo pesquisadores, era comum nesta época desfazerem de crianças com deficiência, pois representava um fardo para o grupo.

Segundo Gugel (2008), no Egito Antigo, as múmias e os túmulos nos mostram que a pessoa com deficiência interagiu com toda sociedade. Já na Grécia, as deficiências eram tratadas pelo termo “disformes” e devido à necessidade de se manter um exército forte os gregos eliminavam as pessoas com deficiências.

### Considerações Finais

O Brasil é hoje uma referência mundial na reparação de vítimas da hanseníase que foram segregadas do convívio social no passado. E aprovou em 2008 a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela primeira vez com força de preceito constitucional, fato que balizará toda a discussão em torno de um possível estatuto dos direitos da pessoa com deficiência.

O termo deficiência para denominar pessoas com deficiência tem sido considerado por algumas ONGs e cientistas sociais inadequados, pois o termo leva consigo uma carga negativa depreciativa da pessoa, fato que foi ao longo dos anos se tornando cada vez mais rejeitado pelos especialistas da área e em especial pelos próprios indivíduos a quem se refira. Muitos, entretanto, consideram que essa tendência politicamente correta tende a levar as pessoas com deficiência a uma negação de sua própria situação e a sociedade ao não respeito da diferença.

Atualmente, porém, esta palavra está voltando a ser utilizada, visto que a rejeição do termo, por si só, caracteriza um preconceito de estigmatização contra a condição do indivíduo revertida pelo uso de um eufemismo, o que pode ser observado em sites voltados aos “deficientes” é que o termo deficiente é utilizado de maneira não pejorativa.

### **Referência:**

NOQUELE, A.; SILVA, A. P. da. SILVA, R. Educação Inclusiva e o Processo de Ensino-Aprendizagem.

### **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

### **Introdução**

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos,

aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

### **Marcos históricos e normativos**

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.”

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o

Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricu-

lar, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

### Diagnóstico da Educação Especial

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e privadas sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de alunos do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infraestrutura das escolas quanto à acessibilidade de arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006.

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 441.155 (63%) alunos em 2006.

Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2006: 112.988 (16%) estão na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, e 48.911 (6,3%) na educação profissional. No âmbito da educação infantil, há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns.

O Censo da Educação Especial na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136%. A evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de 81% do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%).

Aponta também o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e, em 2006 passa a registrar 54.412, representando um crescimento de 730%. Das escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (dado não coletado em 1998). No âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12%.

Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

### Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

### Alunos atendidos pela Educação Especial

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

### Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular,

da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

### Referência:

[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)

### ÉTICA: OS DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE

As várias transformações ocorridas no processo histórico nos exigem mudanças de modelos, de ações, de atitudes, de postura, enfim, de atuação pessoal e social. São muitas e significativas mudanças, vivemos um tempo em que as informações e a comunicação, essenciais para a compreensão e a participação no mundo, se processam rapidamente. Os avanços tecnológicos nos impulsionam até mesmo para novas formas de viver e sentir o mundo, novas formas de ver o próprio homem.

Em meio a tantas mudanças, questionamo-nos sobre o que fazer com elas, sobre sua validade, sua essência, sobre nosso fazer diário no processo de educar. Tantos avanços e tantas exigências, muitas vezes extemporâneos, que geram dúvidas, questionamentos, insegurança. O mundo nos pede rapidez, capacidade, conhecimento, mas não nos mostra o como utilizar tudo isso de maneira correta, de forma a promover maior equilíbrio e felicidade para as pessoas.

Desvelar o processo de construção e aplicação dos conhecimentos sempre foi a meta de vários estudos ao longo da história, que mesmo hoje, diante de tantos avanços e de um grande número de pesquisas, constitui-se como algo em constante interrogação. O que e para que aprendemos? Por que a escola ainda tem tanta dificuldade em formar também para a dimensão ética?

Quando se fala em ética na educação, precisamos considerar que as implicações educacionais desse fazer se dão a partir do apelo à humanidade advindo de outrem e a possibilidade de uma resposta incondicionalmente responsável. Uma pedagogia da ética começa pelo respeito ao outro, à humanidade que se mostra a partir de outrem.

Se nos preocupamos com a construção de uma sociedade ética, devemos reconhecer que o alicerce para um futuro digno é a educação, portanto, se faz necessária uma constante reflexão sobre as implicações educacionais a partir do apelo à humanidade advinda de e com o outro e a possibilidade de uma resposta incondicionalmente responsável.

Acredita-se na educação como espaço de encontro, de acolhida, de resposta ao outro em sua diferença, portanto a educação é concebida de modo eminentemente ético. Pensar a educação a partir de seu fundamento ético implica em pensá-la na perspectiva do encontro e da acolhida.

Assim, conhecer e educar para a ética ultrapassa as linhas da objetividade, da personalidade, das técnicas, da subjetividade, num processo dialético de ir e vir ao mundo e ao ser. É um definir o mundo e um definir-se diário, já que o conhecimento supõe, em primeiro lugar, o "conhecer-se a si mesmo", buscando algo que possa nos definir por dentro, interligando a humanidade ao seu destino e à sua busca pela felicidade.

A necessidade de revigorar a reflexão ética se dá pela percepção de uma grande banalização quanto aos conceitos da ética nas relações interpessoais, sejam elas formais ou informais. Vivemos uma enorme lacuna, nos sentimos

profundamente distantes de interação com as pessoas, o que nos dá margem para o surgimento de posturas e condutas que se aproximam do descompromisso em suas várias dimensões.

Segundo Vázquez (1996), *"ética é a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade". É uma ciência, pois tem objeto próprio, leis próprias e método próprio. Assim, o objeto da Ética é a moral. A moral é um dos aspectos do comportamento humano. A expressão deriva da palavra romana mores, com o sentido de costumes, conjunto de normas adquiridas pelo hábito reiterado de sua prática. Portanto, "a moral se edifica com o bom exemplo, não com palavras. Nutre-se e afirma-se numa atitude que surge do ser interno como imperativo da consciência".*

A ética trata da conduta humana diante do bem e do mal. Ou, "daquilo que tem valor, do que realmente tem importância, do sentido da vida, do que torna a vida digna de ser vivida ou da maneira correta de viver".

Uma educação em sintonia com a prática da ética deve pressupor ação afetiva, que liga, toca, desperta, compreende, encaminha, partilha. Deve buscar apreender conceitos, técnicas, saberes, que sejam significativos, transformadores, construtores de pessoas, através de procedimentos relacionais, desafiadores, geradores de seres humanos e não apenas de pessoas. O conhecer assim transforma-se em uma atividade volitiva, que deve levar ao transcender, ao aperfeiçoar, ao ser e não apenas ao fazer, um instrumento de consciência do nosso agir no mundo.

O processo de educar precisa fazer com que saibamos utilizar as informações e os conhecimentos na efetivação de pessoas melhores e mais responsáveis por si mesmas e pelo mundo em que vivem. De nada adianta acumular saberes e informações, se estes não nos tornam melhores e mais capazes de agir e melhorar o meio em que convivemos e em que atuamos.

Educar é acreditar na perfeição humana, na capacidade inata de aprender sobre coisas, valores, memórias, fatos, que podem ser sabidos e merecem ser, e que nós, homens e mulheres, precisamos e podemos com aquilo que conhecemos, encontrar meios de melhorar a nós mesmos e o mundo em que vivemos. É um fazer de risco, um processo de ação e reação, rupturas e tecimentos, erros e acertos, dúvidas e certezas. É oferecer conhecimentos que transcendem e se transformam em sabedoria, e assim, nos faz querer o aperfeiçoar constante, na intenção de ser melhor e ajudar o outro a ser também, num despertar interno para uma vida produtiva, destinada a buscar os desígnios do bem.

Temos enxergado tanta destruição não só do meio, como também de nós mesmos. Vivemos momentos de perplexidade, de dúvidas provocadas pelas profundas transformações culturais, científicas, tecnológicas, políticas, morais, que atestam a decadência dos povos, a ausência de liberdade moral. Estamos carentes do humano, nos encontramos diante de situações-limite que nos envolvem e nos questionam sobre o que temos sido e o que temos feito a nós mesmos e ao mundo. É como se nos dissessem: "Vivam

o presente, porque não há futuro". Reflexo disso é esse imediatismo, esse consumismo, esse individualismo, essa falta de respeito pelo outro, pela própria vida. Estamos vivendo o "social conformismo".

Sentimos falta de valores, como respeito, temperança, coragem, solidariedade, amor. Valores que concretizam o caráter que é a nossa marca profunda, valores que nos tornam dependentes e responsáveis com e pelo mundo, que nos faz aderidos a uma causa humana, ao sentimento e opinião do e para o outro, da cultura da tolerância e do humano, do transcender a esfera do comum.

"Valores que continuam sendo cada vez mais desejados pela humanidade, e tratar deles constitui uma necessidade que deve ser assumida por todas as instituições que educam". No entanto, esta não é uma tarefa fácil e para que este trabalho seja efetivo na formação das virtudes, é imprescindível levar em conta a dimensão da manifestação dos sentimentos e emoções, da afetividade contida nas relações entre as pessoas, tão em falta nos dias atuais.

Diante desse cenário é que reconhecemos a dimensão do papel da educação, como também podemos observar que muito se tem inovado nas análises epistemológicas e metodológicas, mas ainda são poucas as ações educativas, que realmente efetivam teorias éticas em prática. Sabe-se que a educação é a socialização das gerações e, uma possibilidade de impulso à transformação. "A sociedade contemporânea tem na escola um lugar privilegiado para a concretização do ideal de humanidade construído em torno dos valores da democracia, da justiça, da paz e da solidariedade".

Neste universo de diferenças, de complexidades e de paradoxos, a dimensão axiológica se impõe por se tratar de uma ação de sujeitos sobre o contexto que os cerca e por se dar em um espaço de vida de educandos e de educadores.

Sendo assim, toda ação educativa deveria estar implicada com a construção de uma consciência ética e social, sendo imperativa a reflexão sobre as virtudes no cotidiano escolar e a discussão e efetivação de propostas pedagógicas que levem em conta a formação de um ambiente sociomoral cooperativo e participativo.

Em muitas situações, temos percebido que o tema das virtudes desapareceu das escolas. Casos de desrespeito, de falta de limites, de assédio têm sido comuns, mas a radicalidade da crise ética nos impõe o desafio de reinserir temas morais da formação humana nos processos educacionais em todas as suas dimensões. Conhecer e viver nossos limites nos leva a aprender o sentido da vida, de pertença, de conviver verdadeiramente.

O resgate das virtudes na educação implica conceber a construção da personalidade de pessoas com valores morais. As virtudes "são nossos valores morais, se quisermos, mais encarnados, tantos quanto quisermos, mas vivos, mas em ato".

Vejamos o que nos fala Silva sobre a importância de educar para os valores:

Somente uma educação pautada em sólidos valores altruístas poderá fazer surgir uma nova ética social que seja capaz de conciliar direitos individuais com responsabilidades interpessoais e coletivas. A aprendizagem altruísta é o único caminho possível para combatermos a cultura (...) pautada na insensibilidade interpessoal e na ausência da solidariedade coletiva.

Conforme alguns estudiosos, existem hoje três preocupações que devem orientar nossa reflexão sobre a educação para o século XXI: a ética, a política e a epistemológica, ou seja, precisamos de uma reflexão sobre a construção de uma pedagogia que compreenda aspectos cognitivos, morais e afetivos. Pergunta-se então, como esta questão está sendo vivida dentro das escolas e se existe uma formação que objetiva a qualidade formativa e humana.

São várias as teorias de produção e prática de conhecimentos analisadas por autores como Zabala, Coll, Morin, entre outros, afirmando que a educação se faz e se constrói através da inter-relação do conteúdo com a prática, sendo necessária a atribuição de significados ao que se aprende e que, no processo de práticas educativas é preciso incorporar uma visão crítica e questionadora quanto à prática das virtudes, que não aceita a realidade como estável e determinada.

A escola hoje tem dedicado pouco tempo ao problema da ética nas atividades escolares. A escola tem sido instrutiva e pouco formadora. Vejamos o que nos fala Chalita:

A disposição científica nos permite explicar os fenômenos da natureza, a disposição técnica possibilita que ajamos de modo a transformar o ambiente para torná-lo mais favorável aos nossos desejos, o discernimento nos possibilita o conhecimento do bem e do mal, a inteligência nos permite apreender os fundamentos dos diferentes conhecimentos e a sabedoria, por último, mas não menos importante, permite saber nosso lugar no mundo e em relação às outras pessoas, é ela o que possibilita nosso crescimento como pessoas e abre caminho para agirmos com justiça rumo à felicidade.

Portanto, superar esta relação muitas vezes linear e mecânica entre o conhecimento teórico e as práticas humanas se torna fundamental, almejando um perfil de escola, que tenha por objetivo formar para a cidadania e contribuir para socializar os valores e as práticas democráticas baseadas em valores que promovam a dignidade humana. Ética é mais do que apenas o dever, é eu me comover com o outro e me sentir feliz de poder ajudar o outro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) apresentam a educação comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Portanto, é através de práticas educativas comprometidas, que o conhecimento sobre ética poderá ser reforçado, criando-se assim, condições que preparem as pessoas para assumir suas responsabilidades e construir ou reconstruir uma sociedade mais igualitária, mais justa, mais humana. Acreditamos que esta é a mais bela missão do processo educativo.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Também o artigo 2º da LDB (1996) considera que, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, é finalidade da educação nacional o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A LDB institui que a escola é um espaço de formação de cidadãos e de difusão de valores que expressem a cidadania e a ética, mas não considera que a ideia da educação como formação do homem e do cidadão pressupõe que a escola também deva ser pensada como um espaço no qual estes valores estejam presentes. Para que a escola seja inspiradora de valores éticos, é preciso que ela também seja um espaço ético, operando por meios éticos.

É possível então, que através de um processo educativo contínuo e integrado com várias instâncias sociais, utilizando de todos os recursos humanos e técnicos disponíveis, na constante perseguição de tornar possível o amanhã impossível de hoje, possamos vivenciar esta aprendizagem contextualizada, como também formar pessoas cientes da importância da prática e exercício ético em todos os ambientes em que se convive. Esta prática educativa da e na escola é certamente um projeto de 'criação histórica', pois visa transformar processos e práticas educativas tão arraigadas em técnicas e informações.

Analisando a História da educação brasileira, através de Romanelli (2001), percebemos que os sistemas educacionais no país ainda possuem estruturas muito frágeis e são alvos de frequentes reformas superficiais que pouco levam a mudar positivamente. Já Gadotti (1995) afirma que é por esse motivo que precisamos tornar-nos agentes dessa transformação necessária e sonhada, enxergando na educação um campo fértil para mudanças e práticas dos valores já que a escola é uma das mais importantes instituições, com capacidade de atingir um grande número de pessoas.

A educação assim, poderá ser vista como uma atividade humana participante da totalidade da organização social. Por outro lado, poderá também transformar cada um em agente, não só pelo que realiza, mas também pelos resultados e consequências da ação.

Educação e ética, desta forma, se imbricam necessariamente, e quanto a isso Saviani nos diz:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Esta prática educativa provavelmente possibilitará a todos os envolvidos, a capacidade de conviver com ética e viver como cidadãos, substituindo o conceito distorcido de que a função da escola tem sido o de apenas preparar quadros para o mercado de trabalho. A escola, em todos os níveis, tem uma função, acima de tudo, civilizatória, ampla e profunda. Ela não existe apenas para informar, mas também para formar pessoas não só como homens, mas como civilizados, verdadeiros seres humanos.

Para que tudo isso se efetive e se faça cumprir é necessário o comprometimento dos professores. É preciso que eles acreditem que é possível ensinar a virtude, que é possível ensinar ética para a vivência da cidadania.

Contudo, ainda percebemos que "a educação foi quase inteiramente identificada com escolarização". Desta forma, a questão do papel do professor ganha uma relevância ainda maior porque será a partir dele, de suas atitudes, da maneira como organiza os conteúdos, como elabora suas aulas, como se relaciona com seus alunos, da forma como lida com seus preconceitos e conceitos que outros valores e virtudes poderão ser definidos.

Diante de tantos desafios que nos são postos a todo instante, o acesso ao conhecimento é um forte instrumento na capacitação e na formação de consciência humana, já que a sua ausência limita e dificulta a maneira de viver e os meios de atuação. Só que este conhecimento só é prolífico quando utilizado de maneira fecunda, através de princípios éticos, na busca do aperfeiçoamento humano. A arte de educar, de aprender, de ensinar, encontra sua máxima expressão na alma daqueles que têm consciência do seu papel como pessoas, que vivem e praticam os valores.

O acesso e uso do conhecimento consciente, o viver a educação em todos os meios e níveis, a prática da ética no ambiente da escola, reforçam nossa responsabilidade em assumir o que somos, nos possibilitando usar nossa liberdade, através da prática do livre-arbítrio, buscando o resgate cotidiano da vida em todas as suas instâncias. "O conhecimento pode e deve ser transformador e a sabedoria é exatamente essa capacidade de utilizá-lo a serviço do bem".

Já se disse que "fica sempre um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas". A busca pelo resgate e prática dos valores através do processo de educar contribui, de maneira significativa, para a construção da paz pessoal e social, afinal, como humanos, recebemos dons especiais que nos tornam capazes de dividir, trocar, buscar o ser no lugar do ter, liberar nossas energias infinitas, nossa criatividade ilimitada, aplicar aquilo que somos capazes para alguma forma de bem comum. Uma das coisas mais nobres da vida é saber doar-se ao outro, é viver a generosidade, a solidariedade, a justiça, a tolerância, a temperança e tantos outros valores que nos são essenciais, e nessa dialogicidade vivida no processo do educar, ao invés de perder, acrescentamos, cada vez mais, naquilo que estamos nos tornando como gente.

Queremos uma escola, onde a ideia não amarre, mas liberte. Escola oficina da vida, que se faz saber do bem querer. Escolas que assumam, mesmo com tantas adversidades sociais e governamentais, não só a dimensão técnica, mas acima de tudo a de formação humana, pois estes são os saberes levados por toda a vida. Quem educa tem um papel muito mais amplo do que simplesmente transmitir saberes.

A cultura e a prática ética levar-nos-ão a perceber que, efetivamente, vida é uma obra de arte aberta, que os preceitos éticos são como técnicas de uma arte de viver melhor a vida, uma arte que envolve sempre a própria vida e a vida dos que estão ao lado, voluntária ou involuntariamente.

Ainda temos muito que caminhar, muito que transformar, mas acreditamos que os caminhos têm sido construídos, pois as relações entre as condições históricas, epistemológicas e pedagógicas, têm condicionando-nos a esta mudança e levando-nos a reformar a educação brasileira, construindo um modelo que se baseia na formação integral do ser humano, afinal, nós professores conjugamos o verbo fundamental e essencial que está acima de qualquer gramática, de qualquer moeda e de qualquer política, o verbo amar, razão de ser e de viver. É como já disse Fernando Pessoa: "Para ser grande é preciso ser inteiro".

*Educar, se educar, dividir, acrescentar, fazer, ter coragem, seguir, ir até o fim.... Mas, não há fim, tudo termina no eterno recomeçar, com cada um de nós e, com o outro.*

### Fonte

LODI, I. G. M. Disponível em <http://www.uniaraxa.edu.br/>

## GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIO.

### A GESTÃO DEMOCRÁTICA

As mudanças, atualmente refletidas no espaço escolar têm suas origens num processo mais amplo e complexo que antecede os anos 90. Destarte, para compreender o quadro atual, precisamos buscar na história os elementos constitutivos do processo de mudança nos aspectos econômicos, sociais e políticos.

De acordo com Silva Jr, a escola desenvolve seu trabalho no interior de uma sociedade capitalista; nela se manifestam as contradições e determinações; da mesma forma, são variadas e, frequentemente, conflitantes as interpretações sobre a função da escola e/ou organização do trabalho pedagógico. Essas contradições impostas pelo capitalismo permeiam a luta ideológica das ideias e convicções, assim, a escola tende a reproduzir as tensões e forças nas relações de poder e na própria organização do trabalho pedagógico.

Com base no pressuposto de que a organização do trabalho pedagógico traduz, na sua prática, esse movimento das políticas educacionais, da legislação, dos modelos de gestão, da formação inicial e continuada e das formas de participação, os profissionais da educação consideram relevante a gestão democrática para a organização do trabalho na escola. Mas não estão descartados os interesses ideológicos que este trabalho traz consigo no bojo das discussões e na prática.

Uma análise crítica a respeito da gestão democrática, da participação e do coletivo revelou os dois lados de uma mesma situação. Se, no aspecto ideológico, a gestão democrática tem sido usada para concretização das políticas educacionais de forma desvirtuada, visando a utilização da

Associação de Pais e Mestres e Funcionários – APMF, e dos colegiados escolares para os interesses hegemônicos, por outro, é inegável a necessidade da participação de toda a comunidade escolar e as benesses dessa prática.

O que passa a caracterizar as teorias modernas da administração não são mais a coerção e a manipulação características da teoria Clássica e de relações Humanas, mas o dirigismo calçado nas práticas da motivação, cooperação e integração.

Procurou-se aqui relacionar a gestão democrática na organização do trabalho pedagógico, tendo como referência as políticas educacionais e apresentar o Projeto Político Pedagógico – PPP como colaborador nesse processo de gestão democrática. O PPP aponta um caminho possível para uma gestão democrática. Nesse sentido, nossa preocupação é analisar as possibilidades de práticas de participação no espaço escolar, buscando uma abordagem crítica.

Compreender e buscar o contraponto dessa discussão "parece" ser o caminho a ser percorrido pela comunidade escolar a ser construído pelo PPP. Esse caminho passa, necessariamente, pela organização do espaço escolar, pelo trabalho diário realizado por cada um dos sujeitos da comunidade escolar, considerando-se os aspectos de tempo, espaço, formação, legislação, administração, políticas educacionais, recursos financeiros e humanos, o que define a complexidade da educação vivenciada em seu espaço mais específico que é a escola.

Essa complexidade não pode significar o impedimento de mudanças no espaço escolar; uma visão crítica tem exatamente o objetivo de denunciar e de buscar caminhos alternativos.

***A gestão democrática vista como uma forma diferente de encaminhar o trabalho pedagógico na escola deve articular todos os responsáveis pelo PPP de forma a interagirem com toda a comunidade escolar. A partir do momento em que se busca uma nova organização, também as relações de trabalho no espaço escolar deverão ser ressignificadas. Esta ressignificação deve ter como base a possibilidade de real participação dos diferentes segmentos, com ênfase no coletivo com espaços para trocas de conhecimentos e de responsabilidades.***

Essa mudança exige uma ruptura com a cultura autoritária que perpassa a história da escola que, instalada em nossos hábitos, exige que se entenda a participação como um princípio da democracia. Portanto, a participação não pode ser privilégio de uns poucos, mas uma possibilidade para todos, oportunizada de forma efetiva e acessível a toda a comunidade escolar.

*Um Pouco de História: Buscando As Origens da Gestão Democrática*

Vivemos numa sociedade capitalista cujo princípio é a produção de mercadorias e serviços através do trabalho que depende das diferenças socioeconômicas entre aqueles que detêm ou controlam os meios de produção. Nesse sistema o objetivo é aumentar o capital, isto é, lucrar. O sistema capitalista passou por diversas fases desde as suas origens até os dias atuais.



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Tomaremos como base as mudanças da década de noventa, na qual a globalização representa uma reestruturação econômica em âmbito mundial, tendo como aparato ideológico o neoliberalismo fundamentado em um discurso que privilegia a esfera econômica. Assim, temos a globalização como processo de integração mundial, via internacionalização do capital, ou seja, a transnacionalização.

Esse processo de reestruturação econômica inclui a redução do papel do Estado na diminuição do investimento do setor público, reformas administrativas, estabilização fiscal e redução do crédito interno e das barreiras de mercado.

Bruno explica que é praticamente impossível haver desenvolvimento fora deste quadro de economia internacionalizada.

Completa ainda a autora: [...] Entretanto, a integração das várias economias numa estrutura global não implica em homogeneização das condições econômicas e sociais existentes em cada uma delas. Antes, o que ocorre é a reprodução generalizada das desigualdades em escala mundial. Isto porque a divisão internacional do trabalho foi profundamente alterada e o que se observa é que esta integração não se dá em termos de nação, mas de setores da economia.

Esse processo aponta para um movimento de mudanças sem precedentes; soma-se a ordem econômica, a reestruturação do trabalho, as inovações tecnológicas e das próprias estruturas de poder, entre as quais os organismos multilaterais que têm expandido cada vez mais as suas ações, via empréstimos e financiamentos.

É dentro desse contexto de mudanças que se faz necessário reconhecer o papel que o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, conhecido como Banco Mundial, tem desempenhado, especialmente em relação à educação. É a partir dos anos noventa, que o Banco adquire expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras. “Com a crescente mobilidade do capital, a educação deixou de ser uma questão nacional. Daí a interferência cada vez mais incisiva dos organismos transnacionais”.

Dentro desse quadro de mudanças, a educação passa a ter função primordial, pois, enquanto política pública é considerada como serviço essencial que o Estado deve garantir.

De acordo com a ideologia neoliberal, as políticas educacionais também tomam forma adequada à lógica do mercado. O modelo de gestão administrativo empresarial será transferido para a gestão da escola. A racionalização custo/benefício, a descentralização e a busca por uma maior participação da comunidade é o modelo a ser alcançado. “Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas”.

Esse modelo tem como meta final a qualidade que, a partir dos anos noventa, já está incorporada aos discursos políticos educacionais aliando-se ao modelo neoliberal. Para Lima, essa qualidade preza o resultado, e a escola é o instrumento de efetivação das políticas educacionais de adequação dos alunos à sociedade capitalista. Para o autor, a escola tem servido aos interesses do Estado capitalista.

Essas mudanças representam o solo fecundo para o movimento das reformas implantadas tanto nos aspectos legais, quanto nos ideológicos e de políticas educacionais. A LDB 9394/96 torna a gestão democrática um princípio, além da criação dos Conselhos Escolares.

As diretrizes educacionais respondem a uma política educacional, que, dentro de uma sociedade capitalista, traz suas contradições e a luta pela superação de classes sociais e do poder hegemônico. Discutir políticas educacionais “implica, na verdade, em trazer informações sobre o passado (organização do capital) e, com elas, cotejar a forma de ser do presente (reorganização do mesmo sistema produtivo)”. Ainda, segundo a autora, não é possível analisar a educação sem relacioná-la às mudanças da base produtiva e às exigências de reorganização do capital.

O quadro das mudanças atuais tem o seu “gêrmen”, a partir da crise capitalista dos anos setenta no Brasil e a difusão da ideologia neoliberal. Essa ideologia postulava que o Estado de Bem Estar estaria reduzindo a poupança e os investimentos do setor público, sendo responsável pelo fraco desenvolvimento da economia, aliada às políticas sociais que canalizavam investimentos de setores produtivos para os improdutivos.

Diante disto, o neoliberalismo propôs alterações para o papel do Estado, de acordo com as quais o mercado substituiria a política e um Estado Mínimo substituiria o Estado de Bem Estar. Para realizar essas medidas propostas, a privatização foi um dos caminhos apresentados, pois teoricamente diminuiria os gastos do Estado e incentivaria a livre competição do mercado, garantindo os interesses dos setores privados da economia.

Essa reorganização do capitalismo, em fase de desenvolvimento desde os anos setenta apresentou-se de forma mais clara nos últimos anos, através da globalização da economia, da transnacionalização das estruturas de poder e da reestruturação produtiva.

Seguindo a tese da autora, esta reorganização do capitalismo constitui-se um processo vasto e complexo e mostra as tendências de dois processos simultâneos, quais sejam: a nova fase de internacionalização do capital e a reorganização produtiva que, por sua vez, altera as estruturas de poder do capitalismo. Nesse mesmo sentido, a autora esclarece:

Assim, a novidade da forma atual de internacionalização do capital, comumente designada globalização, reside no fato de se constituir um processo de integração mundial que já não integra nações ou economias nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles, não só ultrapassando, mas ignorando, em suas ações e decisões, as fronteiras nacionais.

A partir dos anos noventa, a questão da qualidade já incorporada aos discursos políticos educacionais alia-se ao modelo neoliberal. “A qualidade educativa, nesta década de 90, é requerida numa perspectiva mercadológica, neocientificista, neoconservadora, orientada para implantar-se nos países em desenvolvimento, como o Brasil”.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Portanto, a educação no que concerne ao mercado pode ser vista sob dois aspectos concretos:

- 1º, em relação à gestão da escola, com ênfase na reorganização das funções administrativas, da participação coletiva, das parcerias, do voluntariado;
- 2º, na busca da qualidade total.

Em relação ao primeiro aspecto, Bruno aponta para a necessidade de promover formas consensuais de tomada de decisões, com a participação dos sujeitos envolvidos, o que constitui uma estratégia para prevenir conflitos e resistências que possam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias. O segundo aspecto, transplantado do setor privado para o setor público, diz respeito ao modelo de qualidade total e busca a eficiência dos resultados com a redução de custos, enfatizando a relação entre consumidor e cliente.

Analisar as políticas educacionais requer a compreensão de um novo panorama na forma de organização das sociedades, do modo de produção e de relações entre as pessoas.

Nessa ótica, impossível pensar a educação sem pensar nas alterações da base produtiva, nas exigências de reorganização do capital, sempre explicitadas pela constante modernização do sistema. Nesse sentido, impossível pensar a educação fora do espectro da contradição que põe lado a lado a mudança e a permanência, que impõe novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção, que aciona velhas atitudes, apenas maquiadas pelo velho dogma do mercado.

O processo histórico como caminho para o entendimento da educação, enquanto prática social construída materialmente, nos auxilia a perceber que os fatos não acontecem por acaso e, sim, que estão ligados por um conjunto de fatores materiais, que alteram nosso modo de vida e produção conforme os interesses hegemônicos do momento histórico.

O pressuposto básico é que a educação é impactada pela lógica do capital, ou seja, os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente interligados. Portanto, limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

A clareza da relação entre educação e capital nos impele a buscar caminhos através da inter-relação das políticas educacionais e das mudanças na prática. Uma das formas de materializar as mudanças propostas pelas políticas educacionais é a legislação. A LDB 9394/96 traduz as orientações dos organismos internacionais, apontando para os princípios de produtividade, eficiência e qualidade total.

A LDB trouxe para a escola a questão da gestão democrática, tratando-a de forma específica nos artigos que se seguem, bem como a forma dessa construção coletiva através do PPP e da participação da comunidade em Conselhos Escolares ou Colegiados.

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

### **PPP: Contribuições**

O PPP representa a escola, ou seja, expõe, exhibe, revela, mostra a sua organização, a sua prática pedagógica e administrativa num movimento contínuo que envolve diversos profissionais da educação e suas relações com a comunidade escolar inserida num dado tempo num dado local, como sujeitos históricos e críticos, revelando, ainda, as contradições presentes na função social da escola.

Portanto, a construção do PPP revela os interesses da comunidade escolar, suas expectativas dentro da esfera do coletivo, buscando uma gestão democrática na definição da ação de cada um e das ações conjuntas. Nesse sentido, a sua construção terá sempre o caráter político. “Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”.

Para efeito deste artigo, o PPP será entendido como elemento colaborador no processo de gestão democrática nas práticas diárias no trabalho pedagógico e na organização. Essa colaboração só poderá ser efetivada se o PPP representar, de fato, um projeto emancipador e não um simples documento organizado de forma a atender as exigências burocráticas.

Veiga explicita a diferença na construção do PPP enquanto inovação regulatória ou inovação emancipatória. Enquanto o primeiro está voltado para a burocratização, cumprindo normas técnicas, de cunho político-administrativo, que geram um produto, no caso, um documento pronto e acabado, no segundo, a opção pela inovação com a participação dos diferentes atores, em um contexto histórico e social, propicia a argumentação, a comunicação e a solidariedade.

Nesse aspecto, o PPP permite a realização de um trabalho mais comprometido com as ações definidas no conjunto dos participantes, podendo e devendo provocar mudanças na organização do trabalho pedagógico e rompendo com um modelo de trabalho isolado e fragmentado.

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desen-

volver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns, definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

A atuação efetiva dos Conselhos Escolares, além de colaborar com a gestão democrática permite, concomitantemente, a construção de um PPP graças ao qual propicia espaço de participação nos processos decisórios da escola, evitando o corporativismo.

### Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico

É necessário avançar e explicar o que entendemos por gestão democrática no espaço da escola pública, como prática cotidiana na organização do trabalho pedagógico. Para efeito deste ensaio, gestão, administração e coordenação serão utilizadas como sinônimos visando ampliar a perspectiva do entendimento sobre o tema porquanto a organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar a qualidade da instituição escolar, buscando alcançar os objetivos propostos a partir das discussões de toda a comunidade escolar.

Conforme Paro, a administração de uma escola não pode estar reduzida a métodos, técnicas e aparato burocrático, como já foi dito anteriormente. A escola é portadora de uma especificidade na sua organização, o que a torna diferente da administração de uma empresa.

Portanto, a administração escolar, ou gestão escolar, diferencia-se da administração de organizações particulares, pois não visa o lucro, mas sim o interesse público, assegurando o caráter democrático da escola pública.

Compreendendo que não apenas a gestão democrática se configura como princípio na LDB 9394/96, mas também que o PPP é elemento aglutinador, ou seja, ambos representam a legalidade a ser implementada nas unidades escolares, não é intuito nosso fazer apologia do PPP como salvador da escola, mas apenas utilizá-lo de fato como elemento legal para colaborar com a escola.

A comunidade escolar, ou seja, professores, alunos, pais, direção e equipe pedagógica são considerados como sujeitos ativos de todo o processo, de forma que a participação de cada um implica em clareza e conhecimento do seu papel, em relação ao papel dos demais, como responsáveis. Além da participação, a autonomia constitui-se um princípio básico da gestão democrática. Para que os membros da comunidade escolar possam ser considerados sujeitos ativos do processo é necessário refletirmos sobre a forma de organização do trabalho escolar e as relações de poder neste espaço.

Para Dourado, a gestão democrática constitui-se como um processo de aprendizado e de luta política, possibilitando a criação e efetivação de canais de participação, de aprendizado do "jogo democrático", e tendo como resultado a reflexão das estruturas autoritárias, com vistas à sua transformação.

Apesar de partirmos do pressuposto de que há uma construção coletiva, de fato essa construção não passa de um agrupamento de ideias que busca um consenso. As dis-

cussões para a elaboração do PPP não conta com a presença de todos os professores. Neste item, poderíamos citar muitos motivos, mas indicaremos o que julgamos ser o principal, que é a divisão da carga horária do professor em diversas e diferentes escolas e sua rotatividade. Essa situação gera a sensação de que ele não pertence àquela comunidade, e a escola se torna apenas mais um local de trabalho. Essa situação tende a descomprometer o professor com os rumos da instituição e com a própria construção do PPP.

O professor não é vítima nem culpado pela situação vivenciada. Também não é o único profissional afetado por esse sistema, apesar de fazer parte da maioria na escola. O pedagogo dividido entre o administrativo e o pedagógico, exercendo funções burocráticas, entre outras atividades "corriqueiras", próprias do pedagogo tarefeiro, desvia-se da sua real função. Aliada a essa situação, a complexidade da escola e a falta de pessoal, impede o desenvolvimento de um trabalho voltado para as questões pedagógicas específicas e o próprio acompanhamento do PPP. Outra necessidade é o pedagogo posicionar-se, de fato, como articulador do trabalho pedagógico, exigindo pessoal para cumprir as atividades tarefas e emergenciais na escola, como inspetor de alunos, porteiro. É necessário observar se:

A ênfase no "administrativo" apresenta-se assim, ao mesmo tempo, como opção preferencial face às peculiaridades da disciplina e também como "proteção" face ao complexo universo teórico-metodológico em que a discussão sobre a educação se desenvolve.

É impossível fazer o Conselho de Classe de vinte turmas em um único sábado, exceto se destinarmos todos os sábados de um mês para concretizar esse objetivo. Logo, o calendário é burlado para dar conta de atender a demanda posta pelo número de alunos e turmas que exige tempo para discussões e busca de encaminhamentos para cada caso.

### Considerações Finais:

A complexidade dos temas permitiu novos questionamentos que respostas, a busca por uma análise crítica revelou os aspectos que devem ser observados na prática e na necessidade de um aprofundamento teórico. Com a esperança de uma escola melhor, ousamos apontar alguns encaminhamentos possíveis para a construção de um PPP coletivo ou, pelo menos, para a discussão desses temas.

- Analisar o Projeto Político Pedagógico implica em considerar a gestão democrática para a sua construção;
- Discutir o Projeto Político Pedagógico significa discutir, concomitantemente, a organização do trabalho escolar;
- O pedagogo como articulador das questões pedagógicas necessita do coletivo para encaminhar o trabalho na escola;
- Não é possível propor intervenção na escola, sem, primeiramente, analisar de forma crítica a participação da comunidade escolar;

- O Colegiado Escolar pode representar um caminho para a discussão da gestão democrática, como uma forma de participação coletiva;
- Há necessidade da revisão dos “papéis” de cada um e o compromisso com metas comuns;
- É necessário, ainda, compreender a “lógica” das políticas educacionais e suas perspectivas para a escola pública.

Fonte

OLIVEIRA, S. B. Disponível em <http://www.pucpr.br/>

### ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA CENTRADA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PLENO DO EDUCANDO.

#### INOVAR NO INTERIOR DA ESCOLA

TRURLER, M. G

#### Organização do trabalho, lógicas de ação e autonomia

Os estabelecimentos escolares constituem formas organizacionais que sobrevivem a muitas mudanças em sua missão, seu meio, seus recursos e, na renovação permanente dos alunos, dos professores e dirigentes. Quando a busca de estabilidade passa a ser a lógica de uma organização, suas características positivas têm um custo elevado em rigidez, protecionismo territorial e medo da desordem.

Os trabalhos sobre inovação mostram que a organização burocrática e hierárquica do trabalho, não é o único freio a mudança. Nenhuma organização é tributária de uma só lógica, e a escola se situa na confluência da lógica burocrática e da lógica profissional.

Existem organizações do trabalho mais abertas que outras à mudança? Como conseguem encontrar um meio termo entre a necessidade de abertura e a tendência natural dos atores em querer preservar equilíbrios estáveis? Há lógicas organizacionais que favorecem a mudança, não como resposta a uma situação excepcional, nem porque seriam mais permeáveis do que outras às injunções das autoridades, mas por integrarem-na sem crise e sem pressa?

Os novos paradigmas organizacionais convidam a ultrapassar o pensamento científico clássico. À visão de um universo como um mecanismo de relojoaria opõe-se àquela de um sistema vivo, instável e imprevisível, mais aberto e criador. Vistos sob esse ângulo, os processos de mudança correspondem, inversamente, a uma dinâmica instável, expressão de uma multiplicidade de forças em interação que ora convergem, ora se defrontam. Essa imagem está mais próxima da realidade do que os modelos clássicos. Este primeiro capítulo tenta descrever tal evolução, confrontará lógica burocrática e lógica profissional, apresentará os novos princípios organizadores.

A lógica burocrática constrói a organização do trabalho sobre uma regulamentação bastante estrita dos papéis e das funções a serem preenchidas. O organograma estabelece relações de autoridade e cadeias hierárquicas explícitas, os membros da organização sabem quem concebe e quem executa. A ideia do estabelecimento escolar como estrutura local-padrão, é uma resposta burocrática à questão da educação escolar; em um sistema unificado apenas variam o tamanho e, o modo de direção dos estabelecimentos. A lógica burocrática é interiorizada pelos atores, eles percebem seu papel e seu estatuto, sua zona de autonomia, a divisão do trabalho, as relações de poder, a gestão dos processos da mudança, os mecanismos de controle, os atores não imaginam poder funcionar de outro modo. Os conteúdos das lições são definidos, não de acordo com as necessidades dos alunos, mas em função de um número global de horas disponíveis. Tais parâmetros gestonários representam uma matriz organizacional que condiciona a vida escolar, reduz fortemente o desenvolvimento das competências correspondentes, que se incumbem da elaboração e da introdução dos novos programas. Esse modelo permitiu ajustar as modalidades de gestão e controle das escolas, assegurando uma certa coerência e uma igualdade formal de tratamento. Ele somente provocará mudanças das práticas se a prescrição for traduzida de forma clara, for imposta de cima, for compatível com as práticas já em vigor, etc.

Enquanto a lógica burocrática define e impõe procedimentos de trabalho em vista dos objetivos fixados, a lógica profissional limita o trabalho prescrito em função da complexidade de situações singulares. A lógica profissional na escola permaneceu por muito tempo limitada ao relacionamento professores/alunos. Os professores inventam, menos do que pensam, seus gestos profissionais, muito mais se apropriam da trama fornecida pela cultura profissional e pela organização escolar. O impacto de tais fatores é diferente segundo o grau escolar: na escola de ensino fundamental, os docentes desempenham um papel importante, ao passo que a partir do ensino médio a ideologia própria de cada disciplina dita as regras de funcionamento. A lógica profissional representa a via menos explícita e formalizada da mudança, é um lento processo de adaptação durante o qual as novas práticas se instauram conforme as necessidades. As novas políticas educacionais levam a uma ampliação da lógica profissional, quando os professores são convidados a participar mais em todo o processo de inovação.

Entretanto, há o risco de, através da maior autonomia, se reforçar o isolamento e o individualismo dos diversos atores envolvidos no processo de inovação. Uma lógica profissional não harmonizada com um bom nível técnico leva os atores a confiarem mais em suas experiências pessoais do que nas informações que derivam da pesquisa em educação. Alguns sistemas percebem os laços dos novos princípios da gestão pública e os integram em seu discurso oficial, nem por isso passando ao ato no plano das práticas. Em alguns sistemas, essa orientação torna-se progressivamente da ordem do possível. A organização profissional

valoriza o funcionamento colegial e participativo, os processos de decisão são pesados, lentos e ineficientes só o que se busca é um amplo consenso. Daí o número limitado de decisões inovadoras. Em nome da colegiatura os atores estabelecem a lógica da confiança.

Priva-se então de um motor essencial da mudança: a análise lúcida dos funcionamentos, dos êxitos e fracassos de uns e de outros. A lógica profissional aplica-se para apagar as hierarquias. É mais agradável confessar que todos são pares, graças a esse igualitarismo, o clima de trabalho é mais agradável, mas é possível haver inovação na negação da heterogeneidade das competências e na recusa de reconhecer uma liderança? Uma organização dominada pela lógica profissional é tão conservadora quanto o conjunto de seus membros.

As duas lógicas estruturam o sistema escolar e as escolas. Elas influenciam tanto com a ordem quanto com a complexidade e garantem a estabilidade. Ao reunir as duas lógicas organizacionais, a escola dotou-se de um funcionamento irreversível que a encerra em um círculo vicioso difícil de romper.

Este círculo vicioso leva tanto as autoridades escolares quanto os diversos atores a uma estranha dança que só pode resultar no fechamento e no contrassenso.

É preciso, voltar-se para uma lógica mais flexível e adaptativa, capaz de ultrapassar o saber prático, tácito e artesanal de cada um, que é da ordem da consciência prática.

Atualmente, concebemos o excesso das lógicas organizacionais existentes como uma evolução incerta e local. Os atores devem inventar novas formas de organização sem poder referirem-se a um modelo claramente estabelecido. É preciso considerar estruturas flexíveis onde tudo se atenua e se adapta à evolução, cada um toma iniciativas que permitem garantir a qualidade. Tanto a coordenação e a codificação estrita das atividades quanto o isolamento e o "consenso frouxo" deixam o campo livre a uma lógica de arranjo, que permite a realização de acordos locais não previstos. Existe, pois, uma relação entre a organização do trabalho e a mudança. Quanto mais a escola esteja submetida a injunções de inovação, menos ela poderá regulamentar sua atividade.

Os atores do sistema escolar tentam satisfazer duas necessidades: estabilidade e mudança. A mudança os levará a valorizar a flexibilidade e a negociação, não poderão, entretanto, renunciar a um mínimo de estabilidade. Todo sistema escolar à procura de estabilidade proporcionar-se á uma organização de trabalho que lhe permita limitar os riscos. Nossa experiência mostra que a mudança se desenvolve nos espaços ainda não programados, a partir de novas combinações entre os diferentes recursos existentes, em um contexto que reconhece a divergência da maneira de pensar e fazer. Essas combinações organizam-se a partir da intuição, do engajamento e da "ousadia", dos atores do sistema escolar. A maneira pela qual eles construirão o - sentido da mudança – depende da flexibilidade organizacional que lhes permitirá ou impedirá de integrar os novos conceitos. Transposto ao sistema escolar e à escola, isso leva a um modelo de organização do trabalho que fica menos burocrático e mais centrado nos funcionamentos informais. As regras de organização são definidas em função da

natureza das questões a resolver, a destinação de tarefas é variável e modulável conforme a quantidade e a natureza dos problemas, a capacidade e a vontade dos atores de mobilizarem-se para um projeto. Isso também significa que as escolas variarão no plano de seu nível de desempenho, enquanto se adaptarem a seu meio e explorarem novas vias para melhorar seu processo pedagógico.

Tais configurações são novas, algumas equipes de professores tentam, há anos, romper com a forma escolar tradicional, tais tentativas isoladas estiveram, na maioria das vezes, destinadas ao fracasso, pois permaneceram confinadas em um espaço muito limitado de flexibilidade para "irem ao fim de sua lógica". Por conseguinte, é lícito esperar que os estabelecimentos escolares que se voltam para esse tipo de nova configuração desenvolvam uma série de características que modifica favoravelmente a construção do sentido de mudança.

Quando as escolas funcionam de acordo com uma lógica flexível, os professores são levados a desenvolver uma série de competências que lhes permitem transformar a pedagogia. Em termos de organização do trabalho, significa que os professores se libertem das coações internas, que eles se concedem o direito de se organizarem de outro modo. Uma organização flexível introduz uma visão diferente da divisão do trabalho, as tarefas são analisadas e designadas de modo flexível, e não de acordo com regras e prerrogativas estabelecidas pela tradição.

A gestão por redes oferece um meio não apenas de assegurar a informação e o confronto entre os diversos grupos de atores, mas, de permitir-lhes uma compreensão sistêmica das dinâmicas implicadas; o sentido é construído por intermédio desta compreensão, ao sabor das controvérsias empreendidas e das experiências feitas por uns e outros.

Isso pode permitir que se veja mais longe e que se conscientize que, outros colegas, trabalhando em outras escolas, encontram problemas semelhantes, mas os percebem e resolvem de maneiras distintas, o que pode gerar novas idéias.

nenhuma pessoa ou instituição é completamente autônoma, é importante, particularizar com muita clareza o terreno de autonomia buscado pelas escolas. Diante da grande diversidade das realidades e das necessidades do campo, a atitude predominante consiste em não mais investir energia para produzir uma aparência de homogeneidade, ao contrário, aceitar que possam existir modalidades organizacionais diferentes dentro de um quadro comum aceito pelos parceiros. As escolas assumem a responsabilidade de desenvolver os dispositivos de ensino-aprendizagem apropriados em função das necessidades locais. Trata-se, da vontade explícita de uma flexibilização em favor de uma maior liberdade de ação e decisão concedida aos indivíduos e/ou escolas. Alguns esperam que a descentralização leve os atores a resolverem os problemas com mais criatividade e responsabilidade, assim como a desenvolverem soluções menos caras. Imaginam que a diversidade de soluções introduzirá uma certa competição e, aumentará a busca de qualidade nas escolas. Outros temem que a competição acarrete consequências nefastas, em função de egoísmos e disputas de poder.

A escola é um lugar de exercício do poder, estruturado pelas estratégias de atores e seus jogos de poder. Dessas relações de poder depende, a autonomia da qual cada um dispõe. As relações de poder nunca se estabilizam, qualquer novo acontecimento pode ameaçar os equilíbrios estabelecidos.

A inovação é sempre suspeita de provocar uma ruptura nesta relação de poder pré-existente. Portanto a questão de saber quem se beneficia com a mudança é sempre pertinente.

As relações sociais são arranjos que permitem viver em paz relativa com os outros, a mudança pode ameaçar esse arranjo, dividindo grupos, marginalizando professores, etc. A inovação modifica os dados do problema e os arranjos que permitam o *modus vivendi*, que deve às vezes ser reconstruído integralmente. É nesse sentido que os problemas produzidos devem levar os atores a se empenharem na busca constante de coerência, é uma questão de justiça e de justiça. A construção do sentido de mudança é fortemente influenciada por esse mecanismo.

Diante dos problemas de poder, de princípios de justiça e de território, a inovação leva os atores a empenharem-se na negociação e no regateio, a fim de construir novos acordos e convenções.

Autonomia parcial significa: projeto coletivo original, explícito e negociado entre os parceiros no âmbito de um conjunto de direitos e obrigações, relativamente ao Estado e suas leis. A autonomia das escolas deve ser concedida com um equilíbrio entre regulamentos centralizadores e iniciativas locais.

O sistema limita-se a prescrever os eixos de orientação e os regulamentos, e pede às escolas para explicarem como trabalham nos campos que acabam de ser evocados, se estabelece um sistema de acompanhamento e de avaliação externo que permite controlar a qualidade e a coerência da aplicação nos diversos estabelecimentos.

A autonomia parcial levará, professores e diretores de escolas, a afinarem os meios de autorregulação para alcançar os objetivos fixados, não só para eles mesmos como também para prestarem contas a seus parceiros externos.

Após a primeira fase de concepção e de elaboração do projeto, o exame da realidade obriga, a redimensionar as exigências de uns e outros, o que exigirá negociações para clarificarem as representações, e as novas responsabilidades que estas acarretam.

Uma gestão que conceda mais autonomia às escolas faz emergir um novo problema: como se vai, como se pode administrar a diversidade? Tais questões, tornam-se centrais quando a ação de projeto confronta os diversos parceiros com o indispensável controle de qualidade.

No contexto de uma organização do trabalho, a avaliação baseia-se na maneira como os atores obedecem às regras. Um dos grandes equívocos que espreitam as escolas consiste em crer que a autonomia concedida lhes permitirá fugir de toda obrigação de prestar contas, no entanto, mais autonomia implica também em mais responsabilidade e transparência. Para que o sistema escolar permaneça administrável ele é levado a estabelecer anteparos capazes

de garantir a coerência da ação pedagógica, visando a: definir a qualidade dos serviços realizados; observar e avaliar os processos e condições básicas que determinam esses serviços realizados; colocar o resultado desse processo de avaliação a serviço dos desenvolvimentos posteriores.

A avaliação interna começa com um diagnóstico compreendido, pelos professores e a direção da escola, a forma mais simples consiste em conduzir uma análise do funcionamento do estabelecimento escolar, consegue-se assim recolher um conjunto de dados que permitirão compreender melhor como a escola reage em face da mudança, antecipar problemas, compilar as estratégias de resolução, definir prioridades e os critérios de êxito para avaliar a eficácia dos procedimentos, prestando contas de seu funcionamento, uma equipe de professores, se conscientiza de suas forças e fraquezas. Esse passo não é fácil. Exige uma capacidade de descentração e vontade de mudança que não prosperam por si. Eis porque a avaliação interna só é realizável quando é acompanhada pelo desenvolvimento de um clima de confiança dentro da escola sua construção deve preceder o estabelecimento de uma avaliação interna. A avaliação interna constitui uma condição básica da transparência e da avaliação externa.

Não se trata de distribuir boas ou más notas, nem de ceder à última moda, mas sim a construção de um sistema escolar que permita a reflexão permanente sobre a eficácia das práticas, este é o objetivo principal de uma avaliação externa.

O sistema educativo só confiará na autoavaliação dos professores, se a sua lucidez estiver acima de qualquer suspeita, tendo sido feita com total profissionalismo.

A mudança bem-sucedida não é consequência da simples substituição de um modelo de gestão antigo por um novo. Trata-se sim do resultado de um processo de construção coletiva que tem sentido quando os atores se mobilizam, conseguem ultrapassar os jogos estratégicos e as relações de poder habituais para criarem e desenvolverem novos recursos e capacidades que permitirão ao sistema guiar-se ou tornar a se orientar como um conjunto humano e não como uma máquina.

### **A cooperação profissional**

A cooperação profissional não corresponde ao funcionamento da maior parte dos professores e dos estabelecimentos escolares, o individualismo permanece no âmbito da identidade profissional.

Entretanto, na maioria das escolas, já se verificam mudanças. Na busca de dispositivos de ensino – aprendizagem, os professores trabalham mais em equipe, por outro lado a maioria dos sistemas educacionais aplica-se em reformas que incitam uma maior cooperação entre os professores.

O modo de cooperação profissional inscrito na cultura de um estabelecimento escolar influencia na maneira como os professores reagem em face de uma mudança. Os modos de cooperação profissional seguem algumas tendências mais ou menos comuns, a saber:

Individualismo – oferece aos professores uma esfera quase “privada” contra os julgamentos e as intervenções externas. O professor operando sozinho introduz mudanças eficazes em suas classes.

Balkanização: em algumas escolas os professores têm a tendência de associarem-se, mais, a determinados colegas criando grupos, cada grupo defende suas posições em detrimento das idéias de outros, o consenso é praticamente impossível.

Grande família: um modo dentro do qual os membros do corpo docente chegam a uma forma de coexistência pacífica, que garante o respeito e o reconhecimento do outro, conquanto que cada qual se submeta a um determinado conjunto de regras explícitas ou implícitas.

Colegiatura forçada: este modo de relacionamento ocorre onde a direção impõe procedimentos, cuja finalidade é levar os professores a concederem mais tempo e atenção à planificação e a execução de uma inovação, tende a provocar desconfiança e estratégias defensivas.

Cooperação profissional: pode ser conceituada como um certo número de atitudes que devem ser construídas a fim de criar: o hábito da ajuda e do apoio mútuo; um capital de confiança e franqueza mútuas; a participação de cada um nas decisões coletivas. Essas atitudes representam uma clara evolução em relação aos funcionamentos mais individualistas. Convém lembrar que a cooperação profissional só se torna possível pela vontade obstinada de voltar o essencial do processo para a perseguição de um objetivo comum que vise à ampliação das competências individuais e coletivas que garantam o bom resultado dos alunos.

### **A relação com a mudança na cultura do estabelecimento escolar**

Cada escola tem sua própria atmosfera, como reflexo de cultura, exerce uma forte influência sobre aqueles que ali trabalham. A cultura de uma escola é construída pelos atores, mesmo que essa construção permaneça, em grande parte, inconsciente. Ela é a soma das soluções que funcionaram bem para acabarem prosperando e serem transmitidas aos recém-chegados. A mudança é uma categoria básica do pensamento, até os professores mais conservadores formam projetos de mudança. A maneira como cada um pensa a mudança, funda-se em uma história pessoal e na integração a diversos grupamentos sociais, a cultura inerente a cada escola contribui também para influenciar cada um, ela é um código comum, que permite ficar no mesmo comprimento de onda quando sobrevém uma reforma.

De acordo com a situação do estabelecimento escolar e de suas culturas, pode-se prever que algumas reformas estariam destinadas ao fracasso antes mesmo de terem começado, a cultura local determinará as necessidades sentidas, a maneira como os professores irão julgar o valor da mudança, interagir, tentar e confrontar suas experiências. A cultura não tem chefe, mas os dirigentes e os professores que exercem liderança podem modificá-la progressivamente. Frente a uma inovação prescrita pelo sistema, a cultura da escola sugere prioridades que influenciam a interpretação do programa.

Quanto à eficácia, é objeto de diferentes percepções, uma vez que, nem todos têm a mesma ideia do que torna a escola eficaz.

A evolução da cultura depende da maneira como o corpo docente consegue manter uma reflexão e comunicação em torno dos problemas profissionais. Cria-se uma dinâmica pela qual os atores conciliam seus objetivos, negociando em relação aos objetivos visados, construindo o sentido da mudança.

### **Um estabelecimento escolar em projeto**

As escolas que produzem efeitos notáveis sobre as aprendizagens dos alunos se apoiam nas mudanças que o sistema educativo introduz, aproveitam-se das reformas do sistema educativo, a não ser que as orientações de fora estejam em forte contradição com sua cultura. Tal atitude supõe que as escolas desenvolvam as competências e posturas necessárias para definirem seus objetivos e construam um projeto comum. A existência de um projeto local poderia constituir um fator favorável às reformas de conjunto, substituídas pelo projeto de estabelecimento escolar, aumentando a oportunidade de uma aplicação das reformas. Essa visão da mudança dos sistemas escolares oferece uma perspectiva dinâmica. Nessa perspectiva, o desenvolvimento escolar é percebido como um processo que permite às escolas assimilarem as mudanças exteriores a seus próprios objetivos.

Nos interrogaremos, aqui, mais sobre o estabelecimento escolar em projeto, do que sobre o “projeto de estabelecimento escolar” desenvolvido por administrações centrais que de tanto normatizarem a ação de projeto correm o risco de esvaziá-la de seu sentido.

A realidade da escola é feita de urgências, e muitas decisões são tomadas na incerteza. Diante de tal realidade, uma parte dos atores investe em um processo de projeto para lutar contra a desmotivação e a avareza mental, fixando-se metas coletivas. Muitos sistemas escolares incentivam os estabelecimentos a colocarem o seu projeto por escrito, os estabelecimentos veem-se, assim, levados a explicitar o que, habitualmente, permanece implícito. Mas, afinal, o que é exatamente um processo de projeto? O projeto é a imagem de uma situação, de um estado pensado que se tem a intenção de alcançar. Nas sociedades modernas, a ideia de projeto tornou-se inseparável de nossa visão da ação e do sentido da ação seja ela individual ou coletiva.

As novas modalidades de gestão transformam necessidade em virtude; já que não se pode impedir os indivíduos e os grupos de terem uma identidade, um projeto e estratégias é melhor reconhecê-lo e integrar, transformando-o em vantagem gestonária, propiciando maior controle. Essa abordagem constitui os membros de um mesmo estabelecimento escolar como ator coletivo, o que os obriga a se colocarem em busca de um projeto comum. Quem pensa são indivíduos que converterão o processo de projeto em ilusão ou ferramenta para a ação. Sobre essa base, pare-nos possível apostar no processo de projeto na escala dos estabelecimentos escolares, visto que ele contribui para a construção cooperativa da mudança.

O projeto educativo corresponde ao projeto visada simbólica, como orientação global. Se ele existe e os professores a ele aderem, embasa o projeto de estabelecimento.

O projeto de estabelecimento escolar está mais próximo de um programa de ação que envolve o ator coletivo, constituído pelos professores que trabalham naquele estabelecimento escolar e que, se tornou pessoa moral. É importante que a maioria dos professores se associe a um projeto de estabelecimento escolar para que ele seja digno desse nome.

A preocupação de clarificar o projeto educativo comum leva uma comunidade pedagógica a indagar-se sobre sua identidade. Isso leva a enunciar valores que vão inspirar a ação.

Um projeto educativo ao qual os professores aderem convocará, uma mudança organizada que chamaremos aqui de projeto de estabelecimento escolar como programa de ação, cujas componentes definiremos do seguinte modo: uma fixação na história da organização e seu meio; um objetivo ambicioso a médio e longo prazo; um código de valores; cenários para realizar o objetivo principal; um plano a médio prazo e um plano de ação; dimensões econômicas, sociais, culturais e pedagógicas; uma intenção de comunicar-se e de avaliar; uma vontade explícita de capitalizar e teorizar a experiência.

Um projeto de estabelecimento pode fixar-se em um projeto educativo explícito ou implícito. A ação inovadora corre o risco de esvaziar-se de seu sentido se o projeto não se transformar em um processo. O processo de projeto não é um fim em si, mas, um dos componentes do estabelecimento escolar que contribui para tornar os professores atores da construção do sentido da mudança.

O projeto de estabelecimento escolar é levado a funcionar com três dimensões: capacidade individual e coletiva de se projetar (lançar) em um futuro incerto, identidade dos signatários do projeto representação coletiva, já que se trata de um processo de exploração cooperativa. Quando o projeto de estabelecimento escolar leva em conta essas três dimensões, ele passa a ser uma ferramenta de mudança, de aprendizagem organizacional.

Evocamos várias vezes a importância decisiva da coerência interna entre valores e ações, quando é o caso, é visível, para os alunos, que seus professores perseguem os mesmos objetivos e os acompanham em um percurso de aprendizagem cuja meta é partilhada por todos. Não se deve confundir projeto com plano de ação, um projeto deve evitar a definição de um plano de estudos demasiado estreito e rígido, deve permitir ajustes tanto nas estruturas quanto nas práticas. O importante é que subsista um quadro estável, que protegerá da dispersão e de um ativismo extenuante, mais ainda, não seja utilizado por alguns para fins de tomada de poder. O essencial consiste em estabelecer alguns princípios organizadores do pensamento e da ação. Um projeto de estabelecimento escolar terá maiores chances de êxito quando os objetivos visados forem realistas. Para que um projeto possa fazer a diferença, é necessário que ele se inscreva na "zona de desenvolvimento proximal" dos atores e seja capaz de penetrar em seus campos

de consciência, é indispensável determinar tal "zona" a fim de saber a quais desafios é possível se exporem, para chegarem a transformações da identidade coletiva que permitam a utilização dos novos saberes de forma duradoura.

Os projetos garantem um desenvolvimento das competências profissionais que baste para produzir efeitos duráveis? Os projetos estão fundados em uma avaliação suficientemente sutil da pertinência das práticas em curso e garantem um acréscimo de valor?

Se essas possibilidades forem mal avaliadas é provável que o aluno não obtenha o benefício esperado da situação com que se acha confrontado. Para que a situação seja portadora de sentido, a mudança prevista deve estar próxima de suas preocupações, oferecendo, uma impressão de ruptura com as rotinas.

Entre investimentos a longo prazo, e resultados imediatos, a ação educativa muitas vezes hesita. A lógica "aseguradora" pode assim, parecer a única em condições de criar a calma para encarar ações inovadoras.

A multiplicação dos projetos de estabelecimento escolar fez evoluir a maneira de trabalhar em conjunto. Ao projeto como forma social, associam-se diversas práticas, reconhecidas como características. Não é pequeno o risco de ver a adoção dessas práticas fazer as vezes de projeto de estabelecimento escolar. É importante associar os processos de projeto a uma avaliação interna que verifique a coerência entre os objetivos visados e as ações empreendidas.

Estando a cultura de cooperação e a do projeto desabrochando, grande parte dos projetos nasce na mente de algumas pessoas conquistadas pela ideia, é verdadeiro para os projetos "espontâneos" e também para os projetos "solicitados" pelas autoridades escolares. Em ambos os casos, a questão é saber como passar da iniciativa de alguns a um consenso tão amplo quanto possível sobre o princípio, o conteúdo, e as orientações de um projeto de estabelecimento escolar. Durante o período em que a maioria vai aderindo a um "projeto de projeto", manifestam-se oposições, agravos, tomadas de poder, alianças e clivagens sem grande relação com o conteúdo. Procurar obter a adesão entusiasta de 99% dos professores da escola condenaria, qualquer projeto a ser rapidamente abandonado, em geral dá-se a partida com uma minoria ativa. Quais os fatores que determinam a adesão?

A adesão só ocorrerá se os interlocutores puderem entreter a manutenção de suas experiências ou a abertura de demais caminhos de acesso a vantagens simbólicas ou materiais é durante esta delicada passagem, da concepção por uma minoria à adesão coletiva, que se executa uma das etapas decisivas do projeto. Administrar essa etapa com atenção garante uma saída melhor para o projeto, baseada em confiança relativa, garantindo sua razão de ser, tanto no presente quanto na continuidade. A mobilização geral da maioria, o consenso na análise prévia das necessidades e a identificação coletiva dão lugar às divergências e à dispersão das forças nos momentos difíceis e precipitam os atores em uma fase de turbulências que pode representar um simples vazio do processo de implementação. Nume-



rosas equipes desistem diante da ausência de efeitos a curto ou médio prazo, ou mesmo diante da resistência dos principais interessados: os alunos. Mesmo um projeto de estabelecimento escolar que obtenha a concordância e o apoio de grande maioria dos parceiros não tem garantia de sua longevidade. Um projeto de longa duração nunca será totalmente aplicado por aqueles que o elaboraram. É necessário concebê-lo de maneira que seja possível fazê-lo durar, e utilizá-lo como instrumento de integração de recém-chegados. O projeto como explicação de uma identidade coletiva não significa fechamento sobre si mesmo, mas sim, abertura para o futuro e para fora.

### Liderança e modos de exercício do poder

Os processos de mudança não se desenvolvem por si mesmos. Necessitam de uma orquestração ativa, a mudança choca-se com ações igualmente deliberadas para bloqueá-las. As influências não provêm unicamente daqueles que detêm uma autoridade formal.

As noções de líder e de liderança referem-se mais a uma influência real sobre o curso das coisas do que ao estatuto dos que a exercem. Qualquer membro de uma comunidade exerce, de vez em quando, alguma influência. Alguns com mais frequência do que outros, o que caracterizará uma liderança se esta se mostrar regularmente sobre as decisões de um grupo. A noção de liderança como influência regular define o líder, como “aquele que exerce uma liderança em um determinado contexto”.

Os estabelecimentos escolares que se engajam em um processo de mudança deverão construir uma nova visão da gestão das relações de força e, se possível, substituir a liderança autoritária por uma liderança cooperativa. A ideia de liderança cooperativa designa uma liderança assumida de modo cooperativo por um conjunto de atores, nenhum dos quais é líder formal ou informal o tempo todo, mas está abertamente voltado para a ação comum. A liderança cooperativa rompe com a organização clássica do trabalho dentro de um estabelecimento escolar, os membros do grupo acham-se investidos de tarefas ou de funções que eles assumem sem monopolizá-las duradouramente. A liderança cooperativa não reconhece hierarquias estáveis nem líder permanente. A liderança é entendida como uma força de transformação cultural e de desenvolvimento. Ela não suprime a função de diretor de escola, mas redefine, o papel consistiria em tornar-se aquele que faz as competências emergirem, facilita a concepção e a aplicação de novas modalidades organizacionais, ele orquestra a ação coletiva para que esta possa tender para a transformação das práticas.

A liderança cooperativa produz para cada pessoa uma sobrecarga de trabalho, daí a necessidade de estabelecer uma instância de coordenação responsável por: acompanhar os esforços de colocação em prática; informar todas as partes envolvidas sobre o processo em curso; aproximar e ligar os diferentes grupos de trabalho; organizar e animar as sessões; instituir instâncias de conversa; criar lugares de decisão e de regulação. O papel dos líderes leva-os a verificar constantemente se os diferentes membros do grupo

conseguem aderir aos objetivos visados, se estão convencidos de que as apostas valem a pena e pensam que eles têm mais a ganhar do que a perder.

### O estabelecimento escolar como organização aprendente

Um estabelecimento escolar pode ou não favorecer a mudança. É sua capacidade de adquirir experiência que o torna uma organização aprendente; adota uma abordagem mais positiva e profissionalizante, centrada na obrigação de competências, visando à evolução tanto das representações da profissão quanto das práticas pedagógicas e à transformação da dinâmica do estabelecimento escolar, em uma coesão essencialmente pedagógica, constituindo este último em organização aprendente.

O estabelecimento escolar é definido como um grupo de professores que assumem a responsabilidade de desenvolver os dispositivos de ensino e aprendizagem mais eficazes.

No desenvolvimento organizacional, os projetos de formação comum se limitam a alguns seminários durante os quais os professores têm a ilusão de construir uma cultura comum em relação a um tema que lhes parece central, eles imaginam que realmente conseguirão modificar suas práticas, enquanto observadores externos notam apenas mudanças insignificantes.

Já, o desenvolvimento profissional ressalta as necessidades e apostas das pessoas que coexistem e cooperam dentro de um estabelecimento escolar, esboçando e realizando um projeto coletivo.

Tal interpretação da formação contínua coloca os atores do estabelecimento escolar no centro do processo de desenvolvimento e o liga à mudança.

De acordo com esse modelo, os professores são percebidos como membros de uma organização social, corresponsáveis por seu desenvolvimento ulterior. Visto que são responsáveis de seu desenvolvimento profissional, os atores transformam suas necessidades, formulando projetos coletivos e investindo-se em sua aplicação.

Para aumentar a eficácia da ação organizada dentro de uma instituição, é necessário compreender sua cultura, é indispensável que os atores meçam a dinâmica e a complexidade do funcionamento coletivo para depois decidirem e colocarem em prática novos funcionamentos.

A ação organizada não é redutível às aprendizagens individuais, trata-se de um sistema de aprendizagens coordenadas, sendo suficiente para fazer funcionar o conjunto, porque é de sua capacidade de transformar-se em organização aprendente que depende o resultado de uma maior eficácia da ação coletiva.

### Conclusão

O estabelecimento escolar é um nível determinante do destino reservado aos projetos de mudança, porque é ali que os professores trabalham e constroem o sentido de suas práticas profissionais, bem como as transformações que lhes são propostas, venham elas de dentro ou de fora.

Seu resultado será coerente relativamente à cultura e às relações sociais instituídas, nas quais as conversações se estabelecerão em torno desse novo objeto, a partir das tentativas e das reposições em discussão que uns e outros devam ou queiram permitir.

Na verdade, a mudança leva tempo e só se realiza por etapas, conforme as quais os profissionais criam vínculos entre seus saberes de experiência e as novas idéias. O processo de mudança é, pois, um assunto de evolução conjunta dos valores, crenças, conceitos e práticas.

Ao começar este trabalho, já estávamos convencidos de que o sentido da mudança não é imposto, não é dado de antemão nem é imutável. A mudança é construída na regulação interativa entre atores.

Se a hipótese construtivista é válida não apenas para os indivíduos, mas para as coletividades, como conseguir comprometê-las em um processo de construção coletiva de longa duração?

Numerosos fóruns, publicações e debates são dedicados a essa problemática. Apesar dos debates, parece-nos que, nos encontramos atualmente, bem no início de um longo processo de "profissionalização" das práticas de inovação, seja na escala do sistema, do estabelecimento escolar ou da classe. Tal processo levará todos os atores a conduzirem a escola na aventura de uma "organização aprendente". Nessa aventura, o estabelecimento escolar pode e deve representar um nó estratégico.

### Referência

TRURLER, M. G. Inovar no interior da escola. THURLER, Mônica Gather e MAULINI, Olivier (org.). A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

## A INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

### Educar

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

### Cuidar

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciados por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil.

A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem. Prestar atenção e valorizar o choro de um bebê e responder a ele com um cuidado ou outro depende de como é interpretada a expressão de choro, e dos recursos existentes para responder a ele. É possível que alguns adultos conversem com o bebê tentando acalmá-lo, ou que peguem-no imediatamente no colo, embalando-o. Em determinados contextos socioculturais, é possível que o adulto que cuida da criança, tendo como base concepções de desenvolvimento e aprendizagem infantis, de educação e saúde, acredite que os bebês devem aprender a permanecer no berço, após serem alimentados e higienizados, e, portanto, não considerem o embalo como um cuidado, mas como uma ação que pode “acostumar mal” a criança. Em outras culturas, o embalo tem uma grande importância no cuidado de bebês, tanto que existem berços próprios para embalar.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

### Referência:

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Vol. 1. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

### PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: FUNDAMENTOS PARA A ORIENTAÇÃO, O PLANEJAMENTO E A IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS DA ESCOLA.

Para Veiga e colegas, o projeto políticopedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em níveis nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino.

O presente estudo tem a intenção de refletir acerca da construção do projeto políticopedagógico, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico de toda a escola.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Para isso, começaremos conceituando projeto políticopedagógico. Em seguida, trataremos de trazer nossas reflexões para a análise dos princípios norteadores. Finalizaremos discutindo os elementos básicos da organização do trabalho pedagógico, necessários à construção do projeto políticopedagógico.

### O que é projeto políticopedagógico?

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, designio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação.

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. Nas palavras de Gadotti: *Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.*

Nessa perspectiva, o projeto políticopedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. É pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprir seus propósitos e sua intencionalidade.

Político e pedagógico têm, assim, uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto políticopedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva”. Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas se trata de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

O projeto políticopedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Desse modo, o projeto políticopedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização de toda a escola e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto políticopedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A principal possibilidade de construção do projeto políticopedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, como lugar de debate, do diálogo fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto políticopedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente.

Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para educadores, pais, alunos e funcionários. Para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto políticopedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial

temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola; uma teoria que subsidie o projeto políticopedagógico. Por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. Mais do que isso, afirma Freitas, (...) as novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força - às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio “chão da escola”, com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola.

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto políticopedagógico e na própria postura da administração central. Se a escola se nutre da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino.

Isso pode exigir, também, mudanças na própria lógica de organização das instâncias superiores, implicando uma mudança substancial na sua prática.

Para que a construção do projeto políticopedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

Do exposto, o projeto políticopedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

### **Princípios norteadores do projeto políticopedagógico**

A abordagem do projeto políticopedagógico, como organização do trabalho de toda a escola, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita:

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Saviani alerta-nos para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola. O autor destaca que “só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada”.

Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade.

b) Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto políticopedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos.

A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias.

A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. Demo afirma que a qualidade formal “significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”.

A qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, valores e conteúdos. Quer dizer “a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”.

Nessa perspectiva, o autor chama atenção para o fato de que a qualidade se centra no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana. A qualidade formal está relacionada com a qualidade política e esta depende da competência dos meios.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças em idade escolar entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade “implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar”.

O projeto políticopedagógico, ao mesmo tempo em que exige de educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto políticopedagógico.

c) Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-perma-

nência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto políticopedagógico ligado à educação das classes populares.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Marques: “A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação”.

Nesse sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata da participação crítica na construção do projeto políticopedagógico e na sua gestão.

d) Liberdade é outro princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.

Para Rios, a escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em situação e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Para a autora, a liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, “somos livres com os outros, não apesar dos outros”. Se pensamos na liberdade na escola, devemos pensá-la na relação entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto políticopedagógico e na relação destes com o contexto social mais amplo.

Heller afirma que:

*A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são!*

Por isso, a liberdade deve ser considerada, também, como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente.

e) Valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto políticopedagógico.

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada.

O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa “valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica”.

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que ela não só possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto políticopedagógico. Assim, compete à escola: a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais; b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Assim, a formação continuada dos profissionais da escola compromissada com a construção do projeto políticopedagógico não deve se limitar aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola de maneira geral e de suas relações com a sociedade. Daí, passarem a fazer parte dos programas de formação continuada questões como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outras.

Veiga e Carvalho afirmam que “o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera ‘repetidora’ de programas de ‘treinamento’, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais”.

Inicialmente, convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência dos princípios norteadores do projeto políticopedagógico não pode ter o sentido espontaneísta de cruzar os braços diante da atual organização da escola, inibidora da participação de educadores, funcionários e alunos no processo de gestão.

É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar. Como resultante dessa organização, a escola pode ser descaracterizada como instituição histórica e socialmente determinada, instância privilegiada da produção e da apropriação do saber. As instituições escolares representam «armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder». Por outro lado, a escola é local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Acreditamos que os princípios analisados e o aprofundamento dos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico trarão contribuições relevantes para a compreensão dos limites e das possibilidades dos projetos político-pedagógicos voltados para os interesses das camadas menos favorecidas.

Veiga acrescenta, ainda, que “a importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto”.

### **Construindo o projeto políticopedagógico**

O projeto políticopedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto políticopedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

O que pretendemos enfatizar é que devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de gerar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do projeto políticopedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

A construção do projeto políticopedagógico, para gerar uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios. Acreditamos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto políticopedagógico.

Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados:

- a) as finalidades da escola;
- b) a estrutura organizacional; c
- ) o currículo;
- d) o tempo escolar;
- e) o processo de decisão;

- f) as relações de trabalho;
- g) a avaliação.

### a) As finalidades da escola

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados.

- Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase?

- Como é perseguida sua finalidade cultural, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?

- Como a escola procura atingir sua finalidade política e social, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?

- Como a escola atinge sua finalidade de formação profissional, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?

- Como a escola analisa sua finalidade humanística, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa?

As questões levantadas geram respostas e novas indagações por parte da direção, de professores, funcionários, alunos e pais. O esforço analítico de todos possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas, quais as que estão relegadas e como elas poderão ser detalhadas de acordo com as áreas do conhecimento, das diferentes disciplinas curriculares, do conteúdo programático.

É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para atingir a almejada cidadania.

Alves afirma que é preciso saber se a escola dispõe de alguma autonomia na determinação das finalidades e dos objetivos específicos. O autor enfatiza: "Interessará reter se as finalidades são impostas por entidades exteriores ou se são definidas no interior do 'território social' e se são definidas por consenso ou por conflito ou até se são matéria ambígua, imprecisa ou marginal" (p. 19).

Essa colocação está sustentada na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Nesse sentido, ela procura alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. Nóvoa nos diz que a autonomia é importante para "a criação de uma identidade da escola, de um ethos científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio" (1992, p. 26).

A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto políticopedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre suas finalidades sociopolíticas e culturais.

### b) A estrutura organizacional

A escola, de forma geral, dispõe basicamente de duas estruturas: as administrativas e as pedagógicas. As primeiras asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material, como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica).

As pedagógicas, que, teoricamente, determinam a ação das administrativas, "organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades".

As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino e aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder.

A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significam indagar sobre suas características, seus polos de poder, seus conflitos - O que sabemos da estrutura pedagógica? Que tipo de gestão está sendo praticada? O que queremos e precisamos mudar na nossa escola? Qual é o organograma previsto? Quem o constitui e qual é a lógica interna? Quais as funções educativas predominantes? Como são vistas a constituição e a distribuição do poder? Quais os fundamentos regimentais? -, enfim, caracterizar do modo mais preciso possível a estrutura organizacional da escola e os problemas que afetam o processo de ensino e aprendizagem, de modo a favorecer a tomada de decisões realistas e exequíveis.

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social. Para poderem realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico - pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam -, que conduz à fragmentação e ao consequente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina.

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que

se pretende. Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto políticopedagógico, propiciando consequentemente a construção de uma nova forma de organização.

### c) O currículo

Currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; é a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los; portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Nesse sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí a necessidade de promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura.

O segundo ponto é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.

O terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar. Em geral, nossas instituições têm sido orientadas para a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar. Com base em Bernstein (1989), chamo a atenção para o fato de que a escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça uma relação aberta e inter-relacione-se em torno de uma ideia integradora. Esse tipo de organização curricular, o autor denomina de currículo-integração. O currículo integração, portanto, visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo.

Como alertaram Domingos et al., "cada conteúdo deixa de ter significado por si só, para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte".

O quarto ponto refere-se à questão do controle social, já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle. Por outro lado, o controle social é instrumentalizado pelo currículo oculto, entendido este como as "mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente escolar". Assim, toda a gama de visões do mundo, as normas e os valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares. Os resultados do currículo oculto "estimulam a conformidade a ideais nacionais e convenções sociais ao mesmo tempo que mantêm desigualdades socioeconômicas e culturais".

Moreira (1992), ao examinar as teorias de controle social que têm permeado as principais tendências do pensamento curricular, procurou defender o ponto de vista de que controle social não envolve, necessariamente, orientações conservadoras, coercitivas e de conformidade comportamental. De acordo com o autor, subjacente ao discurso curricular crítico, encontra-se uma noção de controle social orientada para a emancipação. Faz sentido, então, falar em controle social comprometido com fins de liberdade que deem ao estudante uma voz ativa e crítica.

Com base em Aronowitz e Giroux (1985), o autor chama a atenção para o fato de que a noção crítica de controle social não pode deixar de discutir "o contexto apropriado ao desenvolvimento de práticas curriculares que favoreçam o bom rendimento e a autonomia dos estudantes e, em particular, que reduzam os elevados índices de evasão e repetência de nossa escola de primeiro grau".

A noção de controle social na teoria curricular crítica é mais um instrumento de contestação e resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos, tanto do formal quanto do oculto.

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive. Controle social, na visão crítica, é uma contribuição e uma ajuda para a contestação e a resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos escolares.

### d) O tempo escolar

O tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc.

O horário escolar, que fixa o número de horas por semana e que varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor. Tal como afirma Enguita: "Às matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas por semana, e são vistas como tendo menor prestígio se ocupam menos tempo que as demais".



A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo professor.

Em resumo, quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo-integração que conduz a um ensino em extensão.

Enguita, ao discutir a questão de como a escola contribui para a inculcação da precisão temporal nas atividades escolares, assim se expressa:

A sucessão de períodos muito breves - sempre de menos de uma hora - dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de sequência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato.

Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada.

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto políticopedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

### e) O processo de decisão

Na organização formal de nossa escola, o fluxo das tarefas, das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador.

Uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão. Isso requer uma revisão das atribuições específicas e gerais, bem como da distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão. Para que isso seja possível é necessário que se instalem mecanismos institucionais visando à participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Paro (1993, p. 34) sugere a instalação de processos eletivos de escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmios estudantis, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares etc.

### f) As relações de trabalho

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso, todo esforço de gestar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola. Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder. A esse respeito, Machado assume a seguinte posição: "O processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatórias".

A partir disso, novas relações de poder poderão ser construídas na dinâmica interna da sala de aula e da escola.

### g) A avaliação

Acompanhar e avaliar as atividades leva-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola se organiza para colocar em ação seu projeto políticopedagógico. A avaliação do projeto políticopedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Avaliadores que conjugam as ideias de uma visão global analisam o projeto políticopedagógico não como algo estanque, desvinculado dos aspectos políticos e sociais; não rejeitam as contradições e os conflitos. A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto políticopedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.

Considerando a avaliação dessa forma, é possível salientar dois pontos importantes. Primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto políticopedagógico. Segundo, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos.

O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

### Gestão educacional decorrente da concepção do projeto políticopedagógico

A escola, para se desvencilhar da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico, precisa criar condições para gerar uma outra forma de organização do trabalho pedagógico.

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto políticopedagógico, e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar.

É preciso entender o projeto políticopedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação necessário à consolidação de sua proposta.

A construção do projeto políticopedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.

Finalmente, é importante destacar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola.

#### Referência:

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) Projeto políticopedagógico da escola: uma construção possível. Papirus, 2002.

**CURRÍCULO E CULTURA: VISÃO INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL DO CONHECIMENTO. CURRÍCULO: A VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS, DE GÊNERO, ÉTNICAS E SOCIOCULTURAIS E O COMBATE À DESIGUALDADE.**

### CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA

O texto **Currículo, Conhecimento e Cultura**<sup>1</sup>, de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau, apresenta elementos para reflexão sobre questões consideradas significativas no desenvolvimento do currículo nas escolas. Analisa a estreita vinculação que há entre a concepção de currículo e as de Educação debatidas em um dado momento. Nessa perspectiva, aborda a passagem recente da preocupação dos pesquisadores sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Apresenta a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem.

1 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

### Os estudos de currículo: desenvolvimento e preocupações

Questões referentes ao currículo têm-se constituído em frequente alvo da atenção de autoridades, professores, gestores, pais, estudantes, membros da comunidade. Quais as razões dessa preocupação tão nítida e tão persistente? Será mesmo importante que nós, profissionais da educação, acompanhemos toda essa discussão e nela nos envolvamos? Não será suficiente deixarmos que as autoridades competentes tomem as devidas decisões sobre o que deve ser ensinado nas salas de aula? Para examinarmos possíveis respostas a essas perguntas, talvez seja necessário esclarecer o que estamos entendendo pela palavra currículo, tão familiar a todos que trabalhamos nas escolas e nos sistemas educacionais. Por causa dessa familiaridade, talvez não dediquemos muito tempo a refletir sobre o sentido do termo, bastante frequente em conversas nas escolas, palestras a que assistimos, textos acadêmicos, notícias em jornais, discursos de nossas autoridades e propostas curriculares oficiais. À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócioeconômico, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Sem pretender considerar qualquer uma dessas ou de outras concepções como certa ou como errada, já que elas refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares. Como estamos concebendo, então, a palavra currículo neste texto? Procurando resumir os aspectos acima mencionados, estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço orga-

nizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola. Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média). Que consequências tais aspectos, sobre os quais muitas vezes não pensamos, podem estar provocando nos alunos? Não seria importante identificá-los e verificar como, nas práticas de nossa escola, poderíamos estar contribuindo para um currículo oculto capaz de oprimir alguns de nossos(as) estudantes (por razões ligadas a classe social, gênero, raça, sexualidade)? Julgamos importante ressaltar que, qualquer que seja a concepção de currículo que adotamos, não parece haver dúvidas quanto à sua importância no processo educativo escolar. Como essa importância se evidencia? Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos. Nessas reflexões e discussões, podemos e devemos recorrer aos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais. Neles encontraremos subsídios fundamentais para o nosso trabalho. Podemos e devemos também recorrer aos estudos que vêm sendo feitos, em nosso país, por pesquisadores e estudiosos do campo. Tais estudos têm-se intensificado, principalmente a partir da década de 1990, têm sido apresentados em inúmeros congressos e seminários, bem como publicados em periódicos de expressiva circulação nacional. Recentes aná-

lises desses estudos destacam como as preocupações dos pesquisadores têm-se deslocado das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Que aspectos têm provocado essa virada? Por que o foco tão forte em questões culturais? Resumidamente, cabe reconhecer, hoje, a preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem como na teoria social contemporânea. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula.

Stuart Hall, conhecido intelectual caribenho radicado na Grã-Bretanha e um dos fundadores do centro de pesquisas que foi o berço dos Estudos Culturais, na Universidade de Birmingham (Inglaterra), é especialmente incisivo nessa perspectiva.

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

Ainda, é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica. Antes, porém, de analisarmos as relações entre currículo e cultura, examinaremos o outro tema central das discussões sobre currículo – o conhecimento escolar. Procuraremos realçar sua importância para todos os que se envolvem no processo curricular e destacaremos o processo de sua elaboração em diferentes níveis do sistema educativo. Subjacente aos nossos comentários está a crença de que a escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do(a) estudante a outros saberes. Subjacente aos nossos comentários está a crença de que os conhecimentos que se constroem e que circulam nos diferentes espaços sociais constituem direito de todos. ... A escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do(a) estudante a outros saberes.

### Esclarecendo o que entendemos por conhecimento escolar

Que devemos entender por conhecimento escolar? Reiteramos que ele é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país. Daí a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um/a professor/a comprometido(a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos(as) alunos(as).

Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos. Mas, para que nossos pontos de vista sejam bem compreendidos, é preciso esclarecer o que estamos considerando como qualidade e relevância na educação e no currículo. A nosso ver, uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Que se faz necessário para que esse movimento ocorra? A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural. Entendemos relevância, então, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. Relevância sugere conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são. Que implicações esses pontos de vistas têm para a prática curricular? Julgamos que uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica. Tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como com outros saberes socialmente produzidos. Referimo-nos a conhecimentos escolares relevantes e significativos. Mas talvez não tenhamos, até o momento, esclarecido suficientemente o que estamos denominando de conhecimento escolar. Que aspectos o caracterizam? Quem o constrói? Onde? Inicialmente, cabe ressaltar que concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. Ou seja, vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade. O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos.

Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados "âmbitos de referência dos currículos". Que são esses âmbitos de referência? Podemos considerá-los como correspondendo:

(a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);

(b) ao mundo do trabalho;

(c) aos desenvolvimentos tecnológicos;

(d) às atividades desportivas e corporais;

(e) à produção artística;

(f) ao campo da saúde;

(g) às formas diversas de exercício da cidadania;

(h) aos movimentos sociais.

Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e "preparados" para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Ressalte-se que, além desses espaços, a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos. Exemplifique-se com a gramática escolar, historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. Que importância tem para nós, professores e gestores, compreender o que se chama de conhecimento escolar? De que modo conhecer essa noção modifica nossa prática? Cientificamo-nos de que os conhecimentos ensinados na escola não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos. Assim, não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização.

A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência. Essa constatação certamente afeta o trabalho pedagógico. Como? Cientes das transformações por que passam os conhecimentos de referência até se tornarem conhecimentos escolares, não iremos mais supor que a escola possa ser organizada, para o ensino de Ciências, por exemplo, como um pequeno laboratório, similar aos que existem em outros locais. A investigação científica, tal como se desenvolve em um laboratório de pesquisas, é bem distinta da sequência de passos estipulados em um manual didático de experiências científicas escolares. Outro exemplo pode ser encontrado no campo das atividades desportivas. A prática do desporto apresenta, em locais de treinamento de atletas profissionais, características bem diferenciadas das experiências oferecidas ao(à) estudante nas aulas de Educação Física. Torna-se sem sentido, portanto, qualquer tentativa de transformar tais aulas em momentos de preparação de futuros atletas. Os dois exemplos citados permitem-nos perceber como a concepção de conhecimento escolar que propomos pode influir na seleção e na organização das experiências de aprendizagem a serem vividas por estudantes e docentes. Em síntese, a visão de conhecimento escolar por nós adotada, bem como o reconhecimento de que devemos trabalhar com conhecimentos significativos e relevantes, terão certamente efeitos no processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Mas em que consistem os mencionados processos de descontextualização e recontextualização do conhecimento escolar? Que processos são empregados na "fabricação" dos conhecimentos escolares? Mencionaremos alguns deles,

apoiando-nos em Terigi. Em primeiro lugar, destacamos a descontextualização dos saberes e das práticas, que costuma fazer com que o conhecimento escolar dê a impressão de “pronto”, “acabado”, impermeável a críticas e discussões. O processo de produção, com todos os seus conflitos e interesses, tende a ser omitido. Qual a consequência dessa omissão? O estudante acaba aprendendo simplesmente o produto, o resultado de um longo trajeto, cuja complexidade também se perde. Ao observarmos com cuidado os livros didáticos, podemos verificar que eles não costumam incluir, entre os conteúdos selecionados, os debates, as discordâncias, os processos de revisão e de questionamento que marcam os conhecimentos e os saberes em muitos de seus contextos originais. Dificilmente encontramos, em programas e em materiais didáticos, menções às disputas que se travam, por exemplo, no avanço do próprio conhecimento científico.

Devemos avaliar o processo de descontextualização que vimos discutindo como totalmente nocivo ao processo curricular? A nosso ver, certo grau de descontextualização se faz necessário no ensino, já que os saberes e as práticas produzidos nos âmbitos de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de origem. Todavia, precisamos estar atentos para o risco de perda de sentido dos conhecimentos, possível de acontecer se trabalharmos com uma forte descontextualização. Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa. Não seria oportuno, então, que buscássemos, na escola, verificar se e como tais questões se expressam nos livros didáticos com que trabalhamos? Como, tendo em vista o que vimos apresentando, poderíamos pensar em novas estratégias de crítica e de utilização dos livros? Como poderíamos preencher algumas das “lacunas” neles observadas? Não seria pertinente procurarmos complementar os conhecimentos incluídos nos livros com informações e discussões referentes aos processos de construção dos conhecimentos de referência, tais como ocorrem em outros espaços sociais? Que interesses, conflitos e disputas os têm marcado? Como podemos nos informar melhor sobre tais processos? A quem podemos recorrer? Julgamos que o debate dessas e de outras questões similares pode, na escola, estimular novas e criativas formas de se trabalhar tanto o livro didático quanto outros materiais e outras fontes que nos auxiliam no complexo processo de favorecer a aprendizagem de nossos(as) estudantes. Em segundo lugar, ressaltamos a subordinação dos conhecimentos escolares ao que conhecemos sobre o desenvolvimento humano. Ou seja, os conhecimentos escolares costumam ser selecionados e organizados com base nos ritmos e nas sequências propostas pela psicologia do desenvolvimen-

to. É bastante comum, em nossas salas de aula, o esforço do(a) professor(a) por escolher atividades e conteúdos que se mostrem adequados à etapa do desenvolvimento em que supostamente se encontra o(a) aluno(a). Em muitos casos, a consequência é ignorarmos o quanto muitos(as) de nossos(as) estudantes conseguem “queimar etapas” e aprender, de modo que nos surpreende, conhecimentos que julgávamos acima de seu alcance. Para o adolescente familiarizado com as inúmeras possibilidades oferecidas pela internet, o acesso a informações e saberes se faz, frequentemente, de modo não linear e não gradativo. Será que, na escola, estamos sabendo tirar suficiente proveito das vantagens resultantes do uso de novas tecnologias? Como poderíamos aproveitá-las melhor?

Em terceiro lugar, os conhecimentos escolares tendem a se submeter aos ritmos e às rotinas que permitem sua avaliação. Ou seja, tendemos a ensinar conhecimentos que possam ser, de algum modo, avaliados. Mas, é claro, nem todos os conteúdos são avaliados da mesma forma. Os que historicamente têm sido vistos como os mais “importantes” costumam ser avaliados segundo padrões vistos como mais “rigorosos”, ainda que não se problematize quem ganha e quem perde com essa “hierarquia”. Chega-se mesmo a aceitar, sem questionamentos, que as vozes de docentes de determinadas disciplinas sejam ouvidas, nos Conselhos de Classe, com mais intensidade que as de docentes de disciplinas em que o processo de avaliação não se centra em provas ou testes escritos. Em quarto lugar, o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder. Recorrendo mais uma vez ao Conselho de Classe: a “hierarquia” que se encontra no currículo, com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares e se “justifica” a prioridade concedida à matemática em detrimento da língua estrangeira ou da geografia, deriva, certamente, de relações de poder. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. De que modo a compreensão dos processos de construção do conhecimento escolar é útil ao(a) professor(a)? Se o(a) professor(a) entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atrapalhando o trabalho docente. Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo. Vejamos, então, como abordar, nas decisões curricu-

lares, a diversidade cultural que marca nossa sociedade. ... O processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder.

### Cultura, diversidade cultural e currículo

Que entendemos pela palavra cultura? Talvez seja útil esclarecermos, inicialmente, como a estamos concebendo, já que seus sentidos têm variado ao longo dos tempos, particularmente no período da transição de formações sociais tradicionais para a modernidade (Bocock, 1995; Canen e Moreira, 2001). Acreditamos que tal esclarecimento pode subsidiar a discussão das relações entre currículo e cultura. O primeiro e mais antigo significado de cultura encontra-se na literatura do século XV, em que a palavra se refere a cultivo da terra, de plantações e de animais. É nesse sentido que entendemos palavras como agricultura, floricultura, suinocultura. O segundo significado emerge no início do século XVI, ampliando a ideia de cultivo da terra e de animais para a mente humana. Ou seja, passa-se a falar em mente humana cultivada, afirmando-se mesmo que somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentam mentes e maneiras cultivadas e que somente algumas nações apresentam elevado padrão de cultura ou civilização. No século XVIII, consolida-se o caráter classista da ideia de cultura, evidente na ideia de que somente as classes privilegiadas da sociedade europeia atingiriam o nível de refinamento que as caracterizaria como cultas. O sentido de cultura, que ainda hoje a associa às artes, tem suas origens nessa segunda concepção: cultura, tal como as elites a concebem, corresponde ao bem apreciar música, literatura, cinema, teatro, pintura, escultura, filosofia. Será que não encontramos vestígios dessa concepção tanto em alguns de nossos atuais currículos como em textos que se escrevem sobre currículo? Para alguns docentes, o estudo da literatura, por exemplo, ainda tende a se restringir a escritores e livros vistos como clássicos.

Para alguns estudiosos da cultura e da educação, os grandes autores, as grandes obras e as grandes ideias deveriam constituir o núcleo central dos currículos de nossas escolas. Já no século XX, a noção de cultura passa a incluir a cultura popular, hoje penetrada pelos conteúdos dos meios de comunicação de massa. Diferenças e tensões entre os significados de cultura elevada e de cultura popular acentuam-se, levando a um uso do termo cultura que se marca por valorizações e avaliações. Será que algumas de nossas escolas não continuam a fechar suas portas para as manifestações culturais associadas à cultura popular, contribuindo, assim, para que saberes e valores familiares a muitos(as) estudantes sejam desvalorizados e abandonados na entrada da sala de aula? Poderia ser diferente? Como? Um terceiro sentido da palavra cultura, originado no Iluminismo, a associa a um processo secular geral de desenvolvimento social. Esse significado é comum nas ciências sociais, sugerindo a crença em um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade, constituído por etapas claramente definidas, pelo qual todas as sociedades inevitavelmente passam. Tal processo acaba equivalendo, por "coincidência", aos rumos seguidos pelas

sociedades europeias, as únicas a atingirem o grau mais elevado de desenvolvimento. Há ainda reflexos dessa visão no currículo? Parece-nos que sim. Em alguns cursos de História, por exemplo, as referências se fazem, predominantemente, às histórias dos povos "desenvolvidos", o que nos aliena dos esforços e dos rumos seguidos na maioria dos países que formam o chamado Terceiro Mundo. Em um quarto sentido, a palavra "culturas" (no plural) corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc) e períodos históricos. Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. A expressão dessa concepção, no currículo, poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos(as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam. Finalmente, um quinto significado tem tido considerável impacto nas ciências sociais e nas humanidades em geral. Deriva da antropologia social e também se refere a significados compartilhados. Diferentemente da concepção anterior, porém, ressalta a dimensão simbólica, o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é. Nessa mudança, efetua-se um movimento do que para o como. Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização). Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem. Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, predominantemente, a despertar a atenção dos que analisam a cultura com base nessa quinta perspectiva, passível de ser resumida na ideia de que cultura representa um conjunto de práticas significativas. Não será pertinente considerarmos também o currículo como um conjunto de práticas em que significados são construídos, disputados, rejeitados, compartilhados? Como entender, então, as relações entre currículo e cultura? Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo.

Se entendermos o currículo, como propõe Williams, como escolhas que se fazem em vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma seleção da cultura, podemos concebê-lo, também, como conjunto de práticas que produzem significados. Nesse sentido, considerações de Silva podem ser úteis. Segundo o autor, o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político.

É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. Não se mostra, então, evidente a íntima relação entre currículo e cultura? Se, em uma sociedade cindida, a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão. Como todos esses processos se “concretizam” no currículo? Pode-se dizer que no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais. Em Conselhos de Classe, algumas dessas visões, lamentavelmente, se refletem em frases como: “vindo de onde vem, ele não podia mesmo dar certo na escola!”. Ao mesmo tempo, há inúmeros e expressivos relatos de práticas alternativas em que professores(as) desafiam as relações de poder que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações, procurando contribuir para elevar a autoestima de estudantes associados a grupos subalternizados. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados.

Ou seja, no processo curricular, distintas e complexas têm sido as respostas dadas à diversidade e à pluralidade que marcam de modo tão agudo o panorama cultural contemporâneo. Cabe também ressaltar a significativa influência exercida, junto às crianças e aos adolescentes que povoam nossas salas de aula, pelos “currículos” por eles “vividos” em outros espaços socioeducativos (shoppings, clubes, associações, igrejas, meios de comunicação, grupos informais de convivência etc), nos quais se fazem sentir com intensidade muitos dos complexos fenômenos associáveis ao processo de globalização que hoje vivenciamos. Nesses outros espaços extraescolares, os currículos tendem a se organizar com objetivos distintos dos currículos escolares, o que faz com que valores como padronização, consumismo, individualismo, sexismo e etnocentrismo possam en-

trar em acirrada competição com outras metas, visadas por escolas e famílias. Vale perguntar: como temos, nas salas de aula, reagido a esse “confuso” panorama em que a diversidade se faz tão presente? Como temos nos esforçado para desestabilizar privilégios e discriminações? Como temos buscado neutralizar influências “indesejáveis”? Como temos, na escola, dialogado com os “currículos” desses outros espaços? Em resumo, o complexo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos se reflete no que ocorre em nossas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas se processa. Voltamos a perguntar: como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm “contaminado” nosso currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto? Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade? Como articular currículo e multiculturalismo? Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas? Temos, professores e gestores, reservado tempo e espaço suficientes para que essas discussões aconteçam nas escolas? Como nossos projetos político-pedagógicos têm incorporado tais preocupações? Como temos atendido ao que determina a Lei nº 10639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira? De que modo os professores se têm inteirado das lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outros grupos minoritários oprimidos? Sem pretender oferecer respostas prontas a serem aplicadas em quaisquer situações, move-nos a intenção de apresentar alguns princípios que possam nortear a construção coletiva, em cada escola, de currículos que visem a enfrentar alguns dos desafios que a diversidade cultural nos tem trazido. Fundamentamo-nos, nesse propósito, em estudos, pesquisas, práticas e depoimentos de docentes comprometidos com uma escola cada vez mais democrática. Nossa intenção é convidar o profissional da educação a engajar-se no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para essa escola.

Desejamos, com os princípios que vamos sugerir, intensificar a sensibilidade do(a) docente e do gestor para a pluralidade de valores e universos culturais, para a necessidade de um maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades, para a conveniência de resgatar manifestações culturais de determinados grupos cujas identidades se encontram ameaçadas, para a importância da participação de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto, para a urgência de se reduzirem discriminações e preconceitos. O objetivo maior concentra-se, cabe destacar, na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. Nosso propósito é que os currículos desenvolvidos tornem evidente que elas não são naturais; são, ao contrário, “invenções/construções” históricas de homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas. Ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais.

### Princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados

Passemos aos nossos princípios. Insistimos, inicialmente, na necessidade de uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no esforço por construir currículos culturalmente orientados. Propomos, a seguir, que se reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas. Esperamos que nossos princípios possam nortear a escolha de novos conteúdos, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula.

#### A necessidade de uma nova postura

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove. O daltonismo cultural a que nos referimos expressa-se, por exemplo, na visão da professora de uma escola normal que desencoraja uma pesquisadora interessada em compreender o tratamento dado, na escola, a questões referentes a racismo na formação docente. “Lamento, mas aqui você não terá material para seu estudo. Não temos problema nenhum de racismo aqui. Eu, por exemplo, ao entrar em sala, trato todos os meus alunos como se fossem brancos”. O daltonismo é tão intenso que chega a impedir que a professora reconheça a presença da diversidade (e de suas consequências) na escola. Em casos como esse, pode ser útil, em um primeiro momento, buscarmos sensibilizar o corpo docente para a pluralidade e para a diversidade. Como fazê-lo? Que estratégias empregar nessa tarefa, para que se possa ter a maior adesão possível dos que ainda não perceberam a importância de tais aspectos? Nessa perspectiva, é importante articular o aprofundamento teórico com vivências de experiências em que os/as profissionais da educação são convidados/as a se colocar “em situação” e analisar as suas próprias reações. Como se sentiriam e reagiriam, por exemplo, se, como algumas pessoas negras ainda têm sido, fossem impedidos(as) de entrar pela “porta da frente” em um edifício residencial ou em um hotel de luxo?

Outra estratégia possível diz respeito ao resgate de histórias de vida e análise de estudos de caso reais, trazidos pelos próprios educadores ou registrados em pesquisas realizadas sobre tal temática. Talvez alguns docentes se estimulem a apresentar e a discutir situações em que se viram, eles próprios, discriminados, ou em que presen-

ciaram pessoas sendo depreciadas e desrespeitadas. Como se comportaram nesses momentos? Em resumo, a ruptura do daltonismo cultural e da visão monocultural da dinâmica escolar é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e “verdades” que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola. Após a adoção de uma nova postura frente à pluralidade, outros princípios e propósitos podem mostrar-se úteis na formulação dos currículos. Vejamos alguns deles.

#### O currículo com um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar

Sugerimos que se procure, no currículo, reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção. No processo de construção do conhecimento escolar, que já abordamos, se “retiram” os interesses e os objetivos usualmente envolvidos na pesquisa e na produção do conhecimento de origem. O conhecimento escolar tende a ficar, em decorrência desse processo, “asséptico”, “neutro”, despido de qualquer “cor” ou “sabor”. O que estamos desejando, em vez disso, é que os interesses ocultados sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos. Desejamos que o aluno perceba o quanto, em Geografia, os conhecimentos referentes aos diversos continentes foram construídos em íntima associação com o interesse, de certos países, em aumentar suas riquezas pela conquista e colonização de outros povos. Em conformidade com essa proposta, encontram-se já numerosos(as) professores(as) de História que não mais se contentam em ensinar aos(as) estudantes apenas a visão do dominante, do vencedor. Já se fazem frequentes, em suas aulas na escola fundamental, discussões como: o Brasil foi descoberto ou invadido pelos portugueses? A Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, pretendeu de fato beneficiar os escravos? Domingos Fernandes Calabar deve ser mesmo considerado um traidor? Em 1964 houve uma revolução ou um golpe? Esses e outros inúmeros pontos controversos de nossa História são discutidos por docentes e alunos(as), o que faz brotar uma análise bem mais lúcida dos diferentes e conflitantes motivos implicados nos fatos históricos, antes vistos como “objetivos” e tratados com base em uma única versão, aceita sem questionamento.

A consequência é que a análise se amplia e se enriquece pelo confronto de pontos de vista. Além dessa ampliação da análise, muitos docentes têm também procurado incluir no currículo outras Histórias: a das mulheres, a dos povos indígenas, a dos negros, por exemplo. Tais inclusões preenchem algumas das lacunas mais encontradas nas propostas curriculares oficiais, trazendo à cena vozes e culturas negadas e silenciadas no currículo. Segundo Torres Santomé, as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder costumam ser excluídas das salas de aula, chegando mesmo a ser deformadas ou estereotipadas, para que se dificultem (ou de fato se anulem) suas possibilidades de reação, de luta e de afirmação de direitos. Cabe



evitar atribuir qualquer caráter exótico às manifestações culturais de grupos minoritários. Ademais, sua presença no currículo não deve assumir o tom fortuito, “turístico”, tão criticado por Torres Santomé. É preciso que os estudos desenvolvidos venham a catalisar, junto aos membros das culturas negadas e silenciadas, a formação de uma auto-imagem positiva. Para esse mesmo propósito, pode ser útil a discussão, em diferentes disciplinas, dos rumos de diferentes movimentos sociais (negros, mulheres, indígenas, homossexuais), para que se compreendam e se acentuem avanços, dificuldades e desafios. Líderes desses grupos podem ser convidados a participar das atividades. Exposições e cartazes podem ilustrar trajetórias e conquistas. Cabe esclarecer que não estamos argumentando a favor do efeito Robin Hood, segundo o qual se tira de um para dar ao outro, ou seja, não estamos recomendando que simplesmente se substitua um conhecimento por outro. O que estamos sugerindo é que se explorem e se confrontem perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir à tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repressões, silenciamentos, exclusões. O trabalho com notícias difundidas pela mídia, frequentemente derivadas de leituras distintas e até mesmo contraditórias dos fatos, assim como com músicas, vídeos e outras produções culturais, permite ilustrar com clareza os confrontos que pretendemos ver explicitados. Examinando diferentes interpretações, os(as) alunos(as) poderão melhor perceber, por exemplo, os objetivos e os jogos, por vezes escusos, implicados em muitas medidas de nossos políticos e governantes. Certamente a análise atenta e a discussão crítica de notícias referentes à decisão de invadir o Iraque, tomada pelo presidente George Bush, após os ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, poderão ajudar o(a) aluno(a) a contrapor à versão oficial norte-americana uma outra versão dos acontecimentos em pauta.

A leitura crítica de jornais permite também verificar como, na França, se tenta impedir que meninas muçulmanas frequentem as salas de aula usando seus véus. A justificativa é que as escolas francesas são seculares e que os símbolos religiosos, portanto, devem ser banidos de suas práticas. Proibições similares têm ocorrido também na Alemanha, vetando-se às professoras o uso do véu. O que não se divulga é como tal medida acaba por solapar importante elemento da identidade dessas jovens, desrespeitando o direito à diferença que deve pautar toda sociedade que se quer democrática, plural e inclusiva. Ou seja, a compreensão dos diferentes pontos de vista envolvidos na contenda permite que o(a) aluno(a) desconstrua o olhar do poder hegemônico e infira que outros olhares descortinam outros ângulos, outras razões, outros interesses. Leva-o(a) a compreender melhor alguns dos elementos que promovem a persistência, no mundo de hoje, do ódio, da violência, do racismo, da xenofobia, do fundamentalismo. Não será indispensável que a escola procure denunciar e colocar em xeque essa persistência? Professores dos primeiros anos do ensino fundamental podem também estimular o(a) aluno(a) a reescrever conhecimentos, saberes, mitos, costumes, lendas, contos. Inúmeras histórias infantis, por exemplo, têm sido reescritas com base no emprego de pontos

de vista distintos dos usuais. O caso dos Três Porquinhos pode surpreender se a figura do Lobo representar o especulador imobiliário que tão bem conhecemos.

As atitudes da Cigarra e da Formiga podem ser reavaliadas, tendo-se em mente a forma como se concebem e se organizam trabalho e lazer na sociedade contemporânea. O desfecho do passeio de Chapeuzinho Vermelho à casa da avó pode ser outro, caso imaginemos novos perfis e novas relações para os personagens da história. Ou seja, de novos patamares podemos perceber novos horizontes, novas trajetórias, novas possibilidades. O que estamos sugerindo é que nos situemos, na prática pedagógica culturalmente orientada, além da visão das culturas como inter-relacionadas, como mutuamente geradas e influenciadas, e procuremos facilitar a compreensão do mundo pelo olhar do subalternizado. No currículo, trata-se de desestabilizar o modo como o outro é mobilizado e representado. “O olhar do poder, suas normas e pressupostos, precisa ser desconstruído”. Ou seja, trata-se de desafiar a ótica do dominante e de promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que se favoreça ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. Não se espera, cabe reiterar, substituir um conhecimento por outro, mas sim propiciar aos(às) estudantes a compreensão das relações de poder envolvidas na hierarquização das manifestações culturais e dos saberes, assim como nas diversas imagens e leituras que resultam quando certos olhares são privilegiados em detrimento de outros. Nessa perspectiva, é importante que consideremos a escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes. A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas. A responsabilidade específica que a distingue de outros espaços de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é exatamente a possibilidade de promover análises e interações das influências plurais que as diferentes culturas exercem, de forma permanente, sobre as novas gerações.

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio.

Conceber a dinâmica escolar nesse enfoque supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Para Moreira e Candau, a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortá-

vel com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

*A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante. Ou seja, um processo contínuo, que não pare nunca, por não se limitar a um dar ou receber, mas por ser contaminação, ressonância.*

### O currículo como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos

Sugerimos, como outra estratégia (intimamente relacionada à anterior), que se desenvolva nos(as) estudantes a capacidade de perceber o que tem sido denominado de ancoragem social dos conteúdos. Pretendemos que se propicie uma maior compreensão de como e em que contexto social um dado conhecimento surge e se difunde. Nesse sentido, vale examinar como um determinado conceito foi proposto historicamente, por que se tornou ou não aceito, por que permaneceu ou foi substituído, que tipos de discussões provocou, de que forma promoveu o avanço do conhecimento na área em pauta e, ainda, como esse avanço propiciou benefícios (ou não) à humanidade (ou a certos grupos da humanidade). Não seria estimulante envolvermos nossos(as) estudantes nas lutas travadas em torno da aceitação do modelo heliocêntrico do universo? Não seria enriquecedor acompanharmos e situarmos na história o surgimento e as transformações dos modelos de átomo, discutindo suas contribuições para o avanço da ciência e da tecnologia? O que estamos propondo é que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente "esquecidas", o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais.

Trata-se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável. Trata-se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes. Procurando ilustrar nosso ponto de vista com outros exemplos, sugerimos perguntas que, no ensino das Ciências Naturais, podem se revelar bastante pertinentes. Eis algumas delas:

*(a) onde situar as origens da ciência: em culturas europeias ou culturas não europeias?*

*(b) em que medida a ciência moderna pode ser considerada ocidental?*

*(c) existem ou podem vir a existir ciências, elaboradas em outras culturas, que também "funcionem", que também expliquem a realidade?*

*(d) por que a escola insiste em apresentar a ciência ocidental como a única possibilidade?*

*(e) que conflitos se encontram subjacentes aos processos de construção e de difusão do conhecimento científico?*

*(f) que debates têm sido gerados pela introdução, na comunidade científica, de novas teorias?*

*(g) por que a escola insiste em apresentar uma teoria consensual da ciência, subestimando as divergências referentes a temáticas priorizadas, metodologias, fundamentos teóricos, objetivos?*

Acreditamos que a exploração de questões como essas, em um curso de Ciências Naturais, tanto ajuda a desafiar a suposta neutralidade cultural da ciência quanto a iluminar perspectivas e possibilidades insuspeitadas de desenvolvimento científico.

O princípio que estamos defendendo nos instiga também a relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais dos(as) estudantes e ao mundo concreto, o que permite analisar quem lucra e quem perde com as formas de emprego desses conhecimentos. Experiência desenvolvida por um pesquisador canadense, John Willinsky, pode ser associada a esse enfoque. Bastante crítico da forma como habitualmente se analisam obras poéticas nas salas de aula, despindo-as de seus propósitos culturais e estéticos, o autor, ao ser desafiado por um estudante para dar uma unidade de Literatura em uma turma de ensino médio, abandonou a antologia tradicionalmente empregada. Optou, então, por formular, com os(as) alunos(as), uma antologia alternativa que abrigasse as diferentes vozes e identidades que hoje povoam o Canadá e que pudesse trazer à cena cultura, vida, dor, sangue, paixão, sensibilidade, assim como desafiar relações de poder que garantem a continuidade de diferenças e desigualdades no mundo contemporâneo. O que os(as) estudantes escolheram para compor a nova antologia abriu as portas da sala de aula para suas posições históricas, experiências, visões de mundo. Ainda: denunciou a persistente hegemonia da cultura de origem europeia, claramente expressa na herança colonial que continua a se infiltrar no currículo. Não se está diante de uma confirmação de que visões da cultura como mente cultivada ou como desenvolvimento social atrelado aos padrões europeus continuam presentes nos currículos escolares? O mesmo autor nos oferece outro exemplo que também se harmoniza com o princípio que estamos defendendo. Pergunta-nos se é possível dividirmos a realidade humana em culturas, raças, histórias, tradições e sociedades claramente diferentes e conseguirmos suportar, com dignidade, as consequências dessas classificações. Insiste, então, no questionamento do caráter aparentemente natural, científico mesmo, dessas divisões. Para isso, acrescenta, há que se compreender a dinâmica histórica das categorias por meio das quais temos sido rotulados, identificados, definidos e situados na estrutura social. Para isso, há que se focalizar, no currículo, a construção dessas categorias. Somente assim iremos desafiar seus significados e abrir espaço, na escola e na sala de aula, para a diversidade. Ou seja, Willinsky rejeita a ideia de que existe uma verdade, uma essência ou um núcleo em qualquer categoria. Incentiva-nos, nas diferentes disciplinas curriculares, a tornar evidente e a desestabilizar a construção histórica de categorias que nos têm marcado, tais como

raça, nação, sexualidade, masculinidade, feminilidade, idade, religião etc. Com essa estratégia, pretende explicitar como o mundo tem sido dividido.

Aceitando e seguindo a orientação de Willinsky, poderíamos planejar coletivamente, na escola, nas distintas disciplinas, a análise, durante determinado período de tempo, de como a ideia de raça, por exemplo, vem sendo empregada para garantir privilégios e legitimar atos de opressão. Exemplifiquemos. Em Ciências, poderíamos problematizar o caráter supostamente científico da categoria, até hoje evocado em muitos textos. Em História, poderíamos examinar como a categoria tem justificado processos de colonização, de rotulação, de hierarquização de grupos e culturas, de escravidão, de restrição a migrações. Em Geografia, poderíamos explicitar como a categoria raça se tem acrescentado, de modo harmônico, às razões apresentadas para conquistas, novas distribuições de espaços, novos mapas. Em Literatura, a discussão de representações das raças em diferentes textos literários propiciaria verificar o que essas representações têm valorizado, distinguido, incluído e excluído. Em Educação Física, poderíamos desmistificar a imagem do negro como o “atleta perfeito”, como o corpo que melhor se presta para o salto, a corrida, o jogo, a dança, o movimento.

### O currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais

Um aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância, diz respeito a se procurar, na escola, promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-a aos processos socio-culturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país. O que temos constatado é a pouca consciência que, em geral, temos desses processos e do cruzamento de culturas neles presente. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda nossa vida. Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, articulando-se as dimensões pessoal e coletiva desses processos. Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los. Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los.

Como favorecer essa tomada de consciência? Alguns exercícios podem ser propostos, buscando-se criar oportunidades em que o profissional da educação se estimule a falar sobre como percebe a construção de sua identidade. Como vêm sendo criadas nossas identidades de gênero, raça, sexualidade, classe social, idade, profissão? Como te-

mos aprendido a ser quem somos, como profissionais da educação, brasileiros(as), homens, mulheres, casados(as), solteiros(as), negros(as), brancos(as), jovens ou idosos(as)? Nesses momentos, tem sido bastante frequente a afirmação “nunca pensei na formação da minha identidade cultural”, ou então “me considero uma órfã do ponto de vista cultural”, expressão usada por uma professora jovem, querendo se referir à dificuldade de nomear os referentes culturais configuradores de sua trajetória de vida. A socialização em pequenos grupos, entre os(as) educadores(as), dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais pode se revelar uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata tanto a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, quanto a sensibilidade para favorecer esse mesmo dinamismo nas práticas educativas que organizamos. Nesses processos, podemos nos dar conta da complexidade envolvida na configuração dos distintos traços identitários que coexistem, por vezes contraditoriamente, na construção das diferenças de que somos feitos.

### O currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os “outros”

Junto ao reconhecimento da própria identidade cultural, outro elemento a ser ressaltado relaciona-se às representações que construímos dos outros, daqueles que consideramos diferentes. As relações entre nós e os outros estão carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Em sociedades nas quais a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos questões como: quem incluímos na categoria nós? Quem são os outros? Quais as implicações dessas questões para o currículo? Como nossas representações dos outros se refletem nos currículos? Esses são temas fundamentais que estamos desafiados a trabalhar nas relações sociais e, particularmente, na educação. Nossa maneira de nos situarmos em relação aos outros tende a construir-se em uma perspectiva etnocêntrica. Quem são os nós? Tendemos a incluir na categoria nós todas aquelas pessoas e aqueles grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos e visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Quem são os outros? Tendem a ser os que entram em choque com nossas maneiras de nos situarmos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, sexualidade etc.

Como temos entendido esse outro? Para Skliar e Duschatzky, principalmente de três formas distintas: o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar. A primeira perspectiva, segundo os autores, marcou predominantemente as relações sociais durante o século XX e pode se revestir de diferentes formas, desde a eliminação física do outro, até a coação interna, mediante a regulação de costumes e moralidades. Nesse modo de nos situarmos diante do outro, assumimos uma visão binária e dicotômica. Em um lado separamos os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, cultos, defensores da liberdade e da paz. Em

outro, deixamos os outros: os maus, os falsos, os bárbaros, os ignorantes e os terroristas. Se nos identificamos com os primeiros, o que temos a fazer é eliminar, neutralizar, dominar ou subjugar os outros. Caso nos sintamos representados como integrantes do pólo oposto, ou internalizamos a nossa maldade e nos deixamos salvar, passando para o lado dos bons, ou nos confrontamos violentamente com eles. Como essa primeira perspectiva se traduz na escola? Mostra-se presente quando: (a) atribuímos o fracasso escolar dos(as) alunos(as) às suas características sociais ou étnicas; (b) diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem social dos(as) estudantes, considerando que alguns têm maior potencial que outros e, para desenvolvermos uma educação de qualidade, não podemos misturar estudantes de diferentes potenciais; (c) nos situamos, como professores(as), diante dos(as) alunos(as), com base em estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; (d) valorizamos exclusivamente o racional e desvalorizamos os aspectos afetivos presentes nos processos educacionais; (e) privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana, como a corporal, a artística etc.

Ao considerarmos o outro como sujeito pleno de uma marca cultural, estamos concebendo-o como membro de uma dada cultura, vista como uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. O outro, ainda que não seja a fonte de todo mal, é diferente de nós, tem uma essência claramente definida, distinta da que nos caracteriza. Na área da educação, essa visão se expressa, por exemplo, quando nos limitamos a abordar o outro de forma genérica e “folclórica”, apenas em dias especiais, usualmente incluídos na lista dos festejos escolares, tais como o Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra. Já a expressão o outro como alguém a tolerar convida tanto a admitir a existência de diferenças quanto a aceitá-las. Nessa admissão, contudo, reside um paradoxo. Se aceitamos, por princípio, todo e qualquer diferente, deveríamos aceitar os grupos cujas marcas são comportamentos anti-sociais ou opressivos, como os racistas. Que consequências a adoção dessa perspectiva pode ter para a prática pedagógica? Julgamos que a simples tolerância pode nos situar em uma posição débil, evitando que tomemos posição em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea. Pode impedir que polemizemos, levando-nos a assumir a conciliação como valor último. Pode incentivar-nos a não questionar a “ordem”, vendo-a como comportamentos a serem inevitavelmente cultivados. Poderíamos acrescentar outras formas de nos situar diante dos outros. No entanto, acreditamos que a tipologia proposta por Skliar e Duschatzky expressa as posições mais presentes na nossa sociedade hoje, evidenciando a complexidade das questões relacionadas à alteridade e à diferença. O que desejamos destacar é que o modo como concebemos a condição humana pode bloquear nossa compreensão dos outros. Portanto, é importante promovermos processos educacionais nos quais identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática à realidade dos outros.

### O currículo como um espaço de crítica cultural

Apresentamos agora outro princípio, fortemente relacionado aos anteriores: sugerimos que se expandam os conteúdos curriculares usuais, de modo a neles incluir alguns dos artefatos culturais que circundam o(a) aluno(a). A ideia é tornar o currículo um espaço de crítica cultural. Como fazê-lo? Um dos caminhos é abrir as portas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, além das que compõem a chamada cultura erudita. Músicas populares, danças, filmes, programas de televisão, festas populares, anúncios, brincadeiras, jogos, peças de teatro, poemas, revistas e romances precisam fazer-se presentes nas salas de aula. Da mesma forma, levando-se em conta a importância de ampliar os horizontes culturais dos(as) estudantes, bem como de promover interações entre diferentes culturas, outras manifestações, mais associadas aos grupos dominantes, precisam ser incluídas no currículo. A intenção é que a cultura dos estudantes e da comunidade possa interagir com outras manifestações e outros espaços culturais como museus, exposições, centros culturais, música erudita, clássicos da literatura. Se aceitarmos a inexistência, no mundo contemporâneo, de qualquer “pureza cultural”, se pretendermos abrir espaço na escola para a complexa interpenetração das culturas e para a pluralidade cultural, tanto as manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas precisam integrar o currículo e ser objeto de apreciação e crítica. Talvez fosse útil, para o desenvolvimento do que sugerimos, que discutíssemos, na escola, com que recursos podemos contar em nossa comunidade e como fazer para que outros recursos venham, de alguma forma, a tornar-se familiares a nossos(as) alunos(as). ... Abrir as portas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, além das que compõem a chamada cultura erudita.

Nessa perspectiva, há um ponto que desejamos destacar. Ao intentarmos transformar a escola em um espaço cultural, estamos convidando cada professor(a), como intelectual que é, a desempenhar o papel de crítico(a) cultural. Estamos considerando que a atividade intelectual implica o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, do que nos é apresentado como natural, questionamento esse que visa, fundamentalmente, a mostrar que as coisas não são inevitáveis. A atividade intelectual centra-se, assim, na crítica da cultura em que estamos imersos. Como se expressa essa atividade na prática curricular? Julgamos que cabe à escola, por meio de suas atividades pedagógicas, mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis e que tudo que passa por natural precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser modificado. Cabe à escola levá-lo a compreender que a ordem social em que está inserido define-se por ações sociais cujo poder não é absoluto. O que existe precisa ser visto como a condição de uma ação futura, não como seu limite. Nossos questionamentos devem, então, provocar tensões e desafiar o existente. Podem não mudar o mundo, mas podem permitir que o aluno o compreenda melhor. Como nos diz Bauman, “para operar no mundo (por contraste a ser ‘operado’ por ele) é preciso entender como o mundo opera”. A crítica de

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

diferentes artefatos culturais na escola pode, por exemplo, levar-nos a identificar e a desafiar visões estereotipadas da mulher propagadas em anúncios; imagens desrespeitosas de homossexuais difundidas em programas cômicos de televisão; preconceitos contra povos não ocidentais evidentes em desenhos animados; mensagens encontradas em revistas para adolescentes do sexo feminino (e da classe média) que incentivam o uso de drogas, o consumismo e o individualismo; estímulos à erotização precoce das meninas, visíveis em brinquedos e programas infantis; presença e aceitação da violência em filmes, jogos e brinquedos. Outros exemplos poderiam ser citados, reforçando-nos o ponto de vista de que os produtos culturais à nossa volta nada têm de ingênuos ou puros; ao contrário, incorporam intenções de apoiar, preservar ou produzir situações que favorecem certos grupos e outros não. Tais artefatos, como se tem insistentemente acentuado, desempenham, junto com o currículo escolar, importante papel no processo de formação das identidades de nossas crianças e nossos adolescentes, devendo constituir-se, portanto, em elementos centrais de crítica em processos curriculares culturalmente orientados.

### O currículo como um espaço de desenvolvimento de pesquisas

Como intelectual que é, todo(a) profissional da educação precisa comprometer-se com o estudo e com a pesquisa, bem como posicionar-se politicamente. Precisa, assim, situar-se frente aos problemas econômicos, sócio-políticos, culturais e ambientais que hoje nos desafiam e que desconhecem as fronteiras entre as nações ou entre as classes sociais. Sem esse esforço, será impossível propiciar ao(a) aluno(a) uma compreensão maior do mundo em que vive, para que nele possa atuar autonomamente. Sem esse esforço, será impossível a proposição de alternativas viáveis, decorrentes de reflexões e investigações cuidadosas e rigorosas. Daí a necessidade de um posicionamento claro e de um comprometimento com a pesquisa. Será possível e desejável que nós, profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, venhamos a nos envolver com pesquisa? Julgamos que sim. Propomos que todo(a) profissional da educação venha, de algum modo, a participar de pesquisas sobre sua prática pedagógica ou administrativa, sobre a disciplina que ensina, sobre os saberes docentes, sobre o currículo, sobre a avaliação, sobre a educação em geral, sobre a sociedade em que vivemos ou sobre temas diversificados (não incluídos no currículo). Consideramos que gestores e docentes precisam organizar os tempos e os espaços escolares para abranger as atividades de pesquisa aqui propostas. É fundamental que, nesse esforço, se verifiquem os recursos necessários e os recursos com que se pode contar. A comunidade em que a escola se situa pode e deve participar tanto do planejamento como da implementação dos estudos.

A Secretaria de Educação deve ser chamada a colaborar. A pesquisa do(a) professor(a) da escola básica certamente difere da pesquisa levada a cabo na universidade e nos centros de pesquisa, o que, entretanto, não a torna

inferior. A participação em pesquisa pode mesmo contribuir para que o trabalho do profissional da educação venha a ser mais valorizado. Estamos defendendo, em resumo, que se torne o currículo, em cada escola, um espaço de pesquisa. A pesquisa, concebida em um sentido mais amplo, reiteramos, não está restrita à universidade. Como professores(as)/ intelectuais que atuamos na escola, precisamos enfrentar esse desafio, tornando-nos pesquisadores(as) dos saberes, valores e práticas que ensinamos e/ou desenvolvemos, centrando nosso ensino na pesquisa. Nesse processo, poderemos aperfeiçoar nosso desempenho profissional, poderemos nos situar melhor no mundo, poderemos, ainda, nos engajar na luta por melhorá-lo. Nesse processo, poderemos despertar nos alunos e nas alunas o espírito de pesquisa, de busca, de ter prazer no aprender, no conhecer coisas novas. Não deveríamos, então, começar, já na próxima reunião de professores(as) de nossa escola, a refletir sobre como tornar o currículo um espaço de estudos e de pesquisas? Estamos certos de que essa discussão pode ser extremamente estimulante e proveitosa.

### **Referência:**

BRASIL: Ministério da Educação. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília, 2007.

### **CURRÍCULO, CONHECIMENTO E PROCESSO DE APRENDIZAGEM: AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA.**

Neste texto objetiva-se sistematizar as características do pensamento pedagógico de diferentes autores sobre a contextualização dos ambientes educativos de onde emergem a compreensão de homem, mundo e sociedade; compreender o papel do professor, do aluno, da escola e dos elementos que compõem o ambiente escolar; estabelecer relação entre as tendências pedagógicas e a prática docente que os professores adotam na sala de aula. Além disso, busca-se verificar os pressupostos de aprendizagem empregados pelas diferentes tendências pedagógicas na prática escolar brasileira, numa tentativa de contribuir, teoricamente, para a formação continuada de professores.

As tendências pedagógicas definem o papel do homem e da educação no mundo, na sociedade e na escola, o que repercute na prática docente em sala de aula graças a elementos constitutivos que envolvem o ato de ensinar e de aprender.

A seguir, serão apresentados, os pensamentos pedagógicos dos estudiosos Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Fernando Becker e Maria das Graças Nicoletti Mizukami.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

### a) Paulo Freire: Educação Bancária e Problematicadora

Abordar o pensamento pedagógico de Paulo Freire não significa enquadrá-lo em um campo teórico determinado nem testar a validade científica da sua pedagogia. Todavia, é de fundamental importância para a formação de qualquer profissional de Educação que se faça uma leitura e reflexão sobre sua obra, buscando estabelecer uma vivência teórico-prática durante toda a nossa ação docente. A esse respeito, o próprio Freire sempre chamava a atenção para um novo conhecimento que é gerado e produzido na tensão entre a prática e a teoria.

A história de Paulo Freire nos deixa uma grande herança: a sua praxis político-pedagógica e a luta pela construção de um projeto de sociedade inclusiva. Discutir a sua pedagogia é um compromisso de todos nós que lutamos por inclusão social, por ética, por liberdade, por autonomia, pela recuperação da memória coletiva e pela construção de um projeto para uma escola cidadã.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1982), Paulo Freire fala sobre a prática docente sob a forma de Educação Bancária e Educação Problematicadora – também chamada de Libertadora, pois se propõe a conscientizar o educando de sua realidade social. Para Freire, há duas concepções de educação: uma bancária, que serve à dominação e outra, problematicadora, que serve à libertação. Nesse sentido, faz uma opção pela educação problematicadora que desde o início busca a superação educador-educando. Isso nos leva a compreender um novo termo: educador-educando com educando-educador.

Quadro-síntese da concepção da Educação Bancária e Educação Problematicadora de Paulo Freire (1982).

	<b>Educação Bancária</b>	<b>Educação Problematicadora</b>
Ensino	O aluno é o banco em que o mestre deposita o seu saber que vai render largos juros, em favor da ordem social que o professor representa.	“Para o educador-educando [...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”.
Método	A narração é a técnica utilizada pelo educador para depositar conteúdo nos educandos e conduzi-los à memorização mecânica.	Reforça a imprescindibilidade de uma educação realmente dialógica, problematicadora e marcadamente reflexiva, combinações indispensáveis para o desvelamento da realidade e sua apreensão consciente pelo educando.
Professor-aluno	O saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância.	A ação dialógica se dá entre os sujeitos “ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade somente pode realizar-se na comunicação”. Abomina, dentre outras coisas, a dependência dominadora.
Aprendizagem	Conhecimento é algo que, por ser imposto, passa a ser absorvido passivamente.	O comprometimento com a transformação social é a premissa da educação Libertadora.

A partir desse quadro-síntese constata-se que a Educação Bancária fundamenta-se numa prática narradora, sem diálogo, para a transmissão e avaliação de conhecimento numa relação vertical – o saber é fornecido de cima para baixo – e autoritária, pois manda aquele que sabe.

O método da concepção bancária é a opressão, o antidiálogo. Configura-se então a educação exercida como uma prática da dominação, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam”.

Na educação problematicadora, o conhecimento deve vir do contato do homem com o seu mundo, que é dinâmico, e não como um ato de doação. Supera-se, pois a relação vertical e se estabelece a relação dialógica, que supõe uma troca de conhecimento.

Freire (1982) destaca que o “educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Para o autor a dialogicidade é a essência da Educação Libertadora. Além disso, outras características são necessárias para que ela se concretize tais como: colaboração, união, organização e síntese cultural.

Ao desenvolver uma epistemologia do conhecimento, Freire parte de uma reflexão acerca de uma experiência concreta para desenvolver sua metodologia dialética: ação-reflexão- ação. Metodologia que parte da problematicação da prática concreta, vai à teoria estudando-a e reelaborando-a criticamente e retorna à prática para transformá-la. Nesta concepção, o diálogo se apresenta como condição fundamental para sua concretização.

Ele nos apresenta sua teoria metodológica a partir da sua prática refletida na alfabetização de jovens e adultos, iniciada na década de 1960. O trabalho, que foi denominado como “método Paulo Freire”, ou “método de conscientização” foi desenvolvido, a partir de uma leitura de mundo, em cinco fases: levantamento do universo vocabular, temas geradores e escolha de palavras geradoras, criação de situações existenciais típicas do grupo, elaboração de fichas-roteiro e leitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas. Apesar do reconhecimento da qualidade emancipatória do processo de alfabetização divulgada e experienciada em vários países, Freire insistiu que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas. Nesse sentido, o da reinvenção, é que acreditamos nas possibilidades didáticas das experiências com a pedagogia freireana.

Ele reforça a importância da participação democrática e o exercício da autonomia para construção dos projetos político-pedagógicos. Em oposição, condena os novos pacotes pedagógicos impostos sem a participação da comunidade escolar e incentiva a incorporação de múltiplos saberes necessários à prática de educação crítica. Para isso, referencia o respeito aos saberes socialmente construídos na prática comunitária e sugere que se discuta com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos e às razões políticas ideológicas.

### b) José Carlos Libâneo: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista

Libâneo classifica as tendências pedagógicas, segundo a posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, em Pedagogia Liberal – subdividida em tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista – e Pedagogia Progressista – que se subdivide em libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Segundo LIBÂNEO (1994), a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

As Tendências Pedagógicas Liberais tiveram seu início no século XIX, tendo recebido as influências do ideário da Revolução Francesa (1789), de “igualdade, liberdade, fraternidade”, que foi, também, determinante do liberalismo no mundo ocidental e do sistema capitalista, onde estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, o que se denominou como sociedade de classes. Sua preocupação básica é o cultivo dos interesses individuais e não-sociais. Para essa tendência educacional, o saber já produzido (conteúdos de ensino) é muito mais importante que a experiência do sujeito e o processo pelo qual ele aprende, mantendo o instrumento de poder entre dominador e dominado.

Na Tendência Liberal Tradicional, é tarefa do educador fazer com que o educando atinja a realização pessoal através de seu próprio esforço. O cultivo do intelecto é descontextualizado da realidade social, com ênfase para o estudo dos clássicos e das biografias dos grandes mestres. A transmissão é feita a partir dos conteúdos acumulados historicamente pelo homem, num processo cumulativo, sem reconstrução ou questionamento. A aprendizagem se dá de forma receptiva, automática, sem que seja necessário acionar as habilidades mentais do educando além da memorização.

Seu método enfatiza a transmissão de conteúdos e a assimilação passiva. É ainda intuitivo, baseado na estimulação dos sentidos e na observação. Através da memorização, da repetição e da exposição verbal, o educador chega a um interrogatório (tipo socrático), estimulando o individualismo e a competição. Envolve cinco passos que, segundo Friedrich Herbart, são os seguintes: preparação, recordação, associação, generalização e aplicação.

Libâneo (1994) afirma ainda que o ensino é centrado no professor que expõe e interpreta o conhecimento. Às vezes, o conteúdo de ensino é apresentado com auxílio de objetos, ilustrações ou exemplos, embora o meio principal seja a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” o assunto para depois reproduzi-lo quando forem interrogados pelo professor ou através das provas. Para isso, é importante que o aluno “preste atenção” para que possa registrar mais facilmente, na memória, o que é transmitido.

Desse modo, o aluno é um receptor do conteúdo, cabendo-lhe a obrigação de memorizá-lo. Os objetivos das aulas, explícitos ou não no planejamento dos professores, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura.

O conteúdo a ser ensinado é tratado isoladamente, isto é, desvinculado dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. O método de ensino é dado pela lógica e sequência do assunto, modo pelo qual o professor se apoia para comunicar-se desconsiderando o processo cognitivo desenvolvido pelos alunos para aprender. Todavia, alguns 5 métodos intuitivos foram incorporados ao ensino tradicional, baseando-se na apresentação de dados ligados à sensibilidade dos alunos de modo que eles pudessem observá-los e, a partir daí, formar imagens mentais. Muitos professores ainda acham que “partir do concreto” constitui-se na chave do ensino atualizado. Essa ideia, entretanto, já fazia parte da Pedagogia Tradicional porque o concreto (mostrar objetos, ilustrações, gravuras, entre outros) serve apenas para que o aluno grave na mente o que é captado pelos sentidos. O material concreto é mostrado, demonstrado, manipulado, mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o repensa, não o reelabora com o seu próprio pensamento. A aprendizagem é, portanto, receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, embora tenham surgido nos últimos anos inúmeras propostas de renovação das abordagens do processo ensino-aprendizagem, como as sugestões presentes nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Pedagogia Renovada, por outro lado, retoma aspectos referentes às perspectivas progressivistas baseadas em John Dewey, bem como a não-diretiva inspirada em Carl Rogers, a culturalista, a piagetiana, a montessoriana e outras. Todavia, o que caracteriza fortemente os conhecimentos e a experiência da Didática brasileira vem, em sua maioria, do movimento da Escola Nova (entendida como "direção da aprendizagem" e que considera o aluno como sujeito da aprendizagem). Nessa concepção pedagógica, o professor deve deixar o aluno em condições mais adequadas possíveis para que possa partir das suas necessidades e ser estimulado pelo ambiente para vivenciar experiências e buscar por si mesmo o conhecimento.

Segundo Libâneo (1994), essa tendência, no Brasil, segue duas versões distintas: a Renovada Progressivista (que se refere a processos internos de desenvolvimento do indivíduo; não confundir com progressista, que se refere a processos sociais) ou Pragmatista, inspirada nos Pioneiros da Escola Nova, e a Tendência Renovada não-Diretiva, inspirada em Carl Rogers e A. S. Neill, que se volta muito mais para os objetivos de desenvolvimento pessoal e relações interpessoais (sendo que este último não chegou a desenvolver um sistema a respeito dos métodos da educação). Seu método de ensino é o ativo, que inicialmente se caracteriza pelo método "aprender fazendo" e, após a junção dos cinco passos propostos por Dewey (experiência, problema, pesquisa, ajuda discreta do professor, estudo do meio natural e social), desenvolve o "aprender a aprender", que, privilegiando os estudos independentes e também os estudos em grupo, seleciona uma situação vivida pelo educando que seja desafiante e que careça de uma solução para um problema prático. Para Saviani, por estes motivos e outros de ordem política, a Escola Nova, seguidora dessas vertentes, acaba por aprimorar o ensino das elites e rebaixar o das classes populares. Mas, mesmo recebendo esse tipo de crítica, podemos considerá-la como o mais forte movimento "renovador" da educação brasileira.

Para a tendência renovada, o papel da educação é o de atender as diferenças individuais, as necessidades e interesses dos educandos, enfatizando os processos mentais e 6 habilidades cognitivas necessárias à adaptação do homem ao meio social. O educando é, portanto, o centro e sujeito do conhecimento.

Nessa perspectiva, Libâneo (1994) afirma que o aluno aprende melhor tudo o que faz por si próprio. Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, de ações de manipulação de objetos. Trata-se de colocar o aluno frente a situações que mobilizem suas habilidades intelectuais de criação, de expressão verbal, escrita, plástica, entre outras formas de exercício cognitivo. O centro da atividade escolar, portanto, não é o professor nem a matéria, mas o aluno em seu caráter ativo e investigador. O professor incentivadora, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos.

Assim, essa didática ativa valoriza métodos e técnicas como o trabalho em grupo, as atividades cooperativas, o estudo individual, as pesquisas, os projetos, as experimentações, dentre outros, bem como os métodos de reflexão

e método científico de descobrir conhecimentos. Tanto na organização das experiências de aprendizagem como na seleção de métodos, importa o processo de aprendizagem e não diretamente o ensino. O melhor método é aquele que atende às exigências psicológicas do aprender.

Em síntese, a tendência dessa escola é deixar os conhecimentos sistematizados em segundo plano, valorizando mais o processo de aprendizagem e os fatores que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais de quem aprende. Desse modo, os adeptos dessa tendência didática acreditam que o professor não ensina, mas orienta o aluno durante o processo de aprendizagem, sugerindo assim uma didática não diretiva no ensino-aprendizagem. Isso porque o conhecimento ocorre a partir de um processo ativo de busca do aprendiz e orientado pelo professor, constituindo-se, então, o eixo norteador da ação educativa, centrada nas atividades de investigação.

A Tendência Liberal Tecnicista tem seu início com o declínio, no final dos anos 60, da Escola Renovada, quando, mais uma vez, sob a instalação do regime militar no país, as elites dão ênfase a um outro tipo de educação direcionada às massas, a fim de conservar a posição de dominação, ou seja, manter o status quo dominante.

Atendendo os interesses da sociedade capitalista, inspirada especialmente na teoria behaviorista, corrente comportamentalista organizada por Skinner e na abordagem sistêmica de ensino, traz como verdade absoluta a neutralidade científica e a transposição dos acontecimentos naturais à sociedade.

Negando os determinantes sociais, o tecnicismo tinha como princípios a racionalidade, a eficiência, a produtividade e a neutralidade científica, produzindo, no âmbito educacional, uma enorme distância entre o planejamento - preparado por especialistas e não por educadores, seus meros executores - e a prática educativa.

Nesse período, a educação passa a ter seu trabalho parcelado, fragmentado, a fim de produzir determinados produtos desejáveis pela sociedade capitalista e industrial. Muitas propostas surgem como enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, entre outras. Subordina a educação à sociedade, tendo como função principal a produção de indivíduos competentes, ou seja, a preparação da mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho a ser consolidado. Neste contexto, a pedagogia tecnicista termina contribuindo ainda mais para o caos no campo educativo, gerando, assim, a inviabilidade do trabalho pedagógico.

Seu método é o da transmissão e recepção de informações. Nele, o educando é submetido a um processo de controle do comportamento, a fim de que os objetivos operacionais previamente estabelecidos possam ser atingidos. Trata-se do "aprender fazendo".

Trata-se de uma tendência pedagógica que ganhou certa autonomia quando se constituiu especificamente como tendência independente, inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem. De acordo com Libâneo (1994), essa orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo de boa parte das décadas



que constituíram o regime militar de governo, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica desse regime político, então vigente.

Atualmente, ainda percebemos a predominância dessas características tecnicistas em alguns cursos de formação de professores, principalmente das áreas de Ciências e Matemática, com relação ao uso de manuais didáticos com essas características (tecnicistas), especificamente instrumentais. Essa tendência didática tem como objetivo a racionalização do ensino, o uso de meios e técnicas mais eficazes, cujo sistema de instrução é composto de:

- *Especificação de objetivos instrucionais a serem operacionalizados;*

- *Avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré-requisitos visando alcançar os objetivos;*

- *Ensino ou organização das experiências de aprendizagem;*

- *Avaliação dos alunos relativa ao que se propôs nos objetivos iniciais.*

O arranjo mais simplificado dessa sequência resultou na seguinte sequência: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação. O professor é um administrador e executor do planejamento, o meio de previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para se atingir os objetivos. De acordo com essa tendência, os livros didáticos usados nas escolas eram, e ainda são, elaborados, em sua maioria, com base na tecnologia da instrução, ou seja, sob a forma de atividades dirigidas nas quais os alunos seguem etapas sequenciadas que os levem ao alcance dos objetivos previamente estabelecidos, sem que possam exercer a sua criatividade cognitiva.

Se, nas Tendências Liberais, a escola possuía uma função equalizadora, nas Tendências Progressistas, derivada das teorias críticas, ela passa a ser analisada como reprodutora das desigualdades de classe e reforçadora do modo de produção capitalista.

Tendo surgido na França a partir de 1968 e no Brasil com a Revolução Cultural, nas Tendências Progressistas, a escola passa a ser vista não mais como redentora, mas como reprodutora da classe dominante. Snyders (1994) foi o primeiro a usar o termo "Pedagogia Progressista", partindo de uma análise crítica da realidade social, sustentando, implicitamente, as finalidades sociais e políticas da educação.

Nessa perspectiva, Libâneo (1994), designa à Pedagogia Progressista três tendências:

A Pedagogia Progressista Libertadora que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustenta os fins sociopolíticos da educação. Teve seu início com Paulo Freire, nos anos 60, rebelando-se contra toda forma de autoritarismo e dominação, defendendo a conscientização como processo a ser conquistado pelo homem, através da problematização de sua própria realidade. Sendo revolucionária, ela preconizava a transformação da sociedade e acreditava que a educação, por si só, não faria tal revolução, embora fosse uma ferramenta importante e fundamental nesse processo.

A teoria educacional freireana é utópica, em seu sentido de vir-a-ser, de inédito viável, expressões usadas por Freire, e esperançosa, porque deposita na transformação do homem a ideia de que mudar é possível e de que não

estamos necessariamente imobilizados por estarmos submetidos a papéis pré-determinados em uma sociedade de classes. Segundo ele, apesar de os seguidores dessa tendência não terem tido a preocupação com uma proposta pedagógica explícita, havia uma didática implícita em seus "círculos de cultura", sendo cerne da atividade pedagógica a discussão de temas sociais e políticos, que a nós parece ser claro o método dialógico, usado para o despertar da consciência política.

A Pedagogia Progressista Libertária tem como ideia básica modificações institucionais, que, a partir dos níveis subalternos, vão "contaminando" todo o sistema, sem modelos e recusando-se a considerar qualquer forma de poder ou autoridade.

Percebemos esta tendência como decorrência de uma abertura para uma sociedade democrática, que vai se firmando lentamente a partir do início dos anos 80, com a volta dos exilados políticos e a liberdade de expressão nos meios acadêmicos, políticos e culturais do país. Firmando-se os interesses por escolas realmente democráticas e inclusivas e a ideia do projeto político-pedagógico da escola como forma de identificação política que atenda aos interesses locais e regionais, primando por uma educação de qualidade para todos. A participação em grupos e movimentos sociais na sociedade, além dos muros escolares, é incentivada e ampliada, trazendo para dentro dela a necessidade de concretizar a democracia, através de eleições para conselhos, direção da escola, grêmios estudantis e outras formas de gestão participativa.

No Brasil, os libertários recebem a influência do pensamento de Celestin Freinet e suas técnicas nas quais os próprios alunos organizavam os seus planos de trabalho. O método de ensino é a própria autogestão, tornando o interesse pedagógico dependente de suas necessidades ou do próprio grupo.

Para Libâneo (1994), na didática centrada na Pedagogia Libertadora, o professor busca desenvolver o processo educativo como tarefa que se dá no interior dos grupos sociais e, por isso, ele é o coordenador ou o animador das atividades que se organizam sempre pela ação conjunta dele e dos alunos. Não há, portanto, uma proposta explícita de Didática e muitos dos seus seguidores, entendendo que toda didática resumir-se-ia ao seu caráter tecnicista, instrumental, meramente prescritivo, até recusam admitir o papel dessa disciplina na formação dos professores.

Há, nessa perspectiva pedagógica, uma didática implícita na orientação das atividades escolares de modo que o professor se coloque diante de sua classe como um orientador da aprendizagem dos seus alunos. Entretanto, essas atividades estão centradas na discussão de temas sociais e políticos, ou seja, o foco do ensino é a realidade social, em que o professor e os alunos estão envolvidos. Assim, eles analisam os problemas da realidade do contexto sócioeconômico e cultural da sua comunidade com seus recursos e necessidades, visando ao desenvolvimento de ações coletivas para a busca de descrição, análise e soluções para os problemas extraídos da realidade.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

As atividades escolares não se constituem meramente da exploração dos conteúdos de ensino, já sistematizados nos livros didáticos ou previstos pelos programas oficiais, mas sim em um processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre as questões da realidade social de todos os envolvidos. Nesse processo, a discussão, os relatos da experiência vivida, a socialização das informações, a pesquisa participante, o trabalho de grupo, entre outros atos educativo-reflexivos, fazem emergir temas geradores que podem ser sistematizados de modo a consolidar o conhecimento pelo aluno, com as orientações do professor.

A tendência libertadora tem sido a perspectiva didática mais praticada com muito êxito em vários setores dos movimentos sociais, como sindicatos, associações de bairro, comunidades religiosas, entre outros. Parte desse êxito deve-se ao fato de tal tendência ser utilizada entre adultos que vivenciam uma prática política e em situações nas quais o debate sobre a problemática econômica, social e política pode ser aprofundado com a orientação de intelectuais comprometidos com os interesses populares.

A Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, tendo sido fortalecida a princípio na Europa e depois no Brasil, a partir da década de 80, foi considerada como sinônimo de pedagogia dialética, no sentido da "dialógica". Firmando-se como teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico, uma vez que concebe o homem através do materialismo histórico-marxista, trata-se de uma síntese superadora do que há de significado na Pedagogia Tradicional e na Escola Nova, direcionando o ensino para a superação dos problemas cotidianos da prática social e, ao mesmo tempo, buscando a emancipação intelectual do educando, 10 considerado um ser concreto, inserido num contexto de relações sociais. Da articulação entre a escola e a assimilação dos conteúdos por parte deste aluno concreto é que resulta o saber criticamente elaborado (Libâneo, 1990).

Essa tendência prioriza o domínio dos conteúdos científicos, os métodos de estudo, habilidades e hábitos de raciocínio científico, como modo de formar a consciência crítica face à realidade social, instrumentalizando o educando como sujeito da história, apto a transformar a sociedade e a si próprio. Seu método de ensino parte da prática social, constituindo tanto o ponto de partida como o ponto de chegada, porém, melhor elaborado teoricamente.

### c) Fernando Becker: Pedagogia Diretiva, Pedagogia Não-Diretiva e Pedagogia Relacional

Fernando Becker (2001) desenvolveu a ideia de modelos pedagógicos e modelos epistemológicos para explicar os pressupostos pelos quais cada professor atua. Apresenta, então, três modelos: Pedagogia Diretiva, Pedagogia Não-Diretiva e Pedagogia Relacional.

#### **Pedagogia Diretiva**

Na Pedagogia Diretiva o professor acredita que o conhecimento é transmitido para o aluno. Este por sua vez, não tem nenhum saber, não o tinha no nascimento e não o tem a cada novo conteúdo. O professor, com essa prática,

fundamenta-se numa epistemologia pela qual o sujeito é o elemento conhecedor, totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios físicos e sociais. Essa epistemologia é representada da seguinte forma:

S O

O professor representa esse mundo na sala de aula, entendendo que somente ele, o professor, é o detentor do saber e pode produzir algum conhecimento novo ao aluno. Cabe ao aluno ouvir, prestar atenção, permanecer quieto e em silêncio e repetir, quantas vezes forem necessárias, escrevendo, lendo, até aderir ao que o professor deu como conteúdo.

Traduzindo o modelo epistemológico em modelo pedagógico temos:

A P

Assim, o professor ensina e o aluno aprende. Nesse modelo, nada de novo acontece na sala de aula, e se caracteriza por ser reprodução de ideologia e repetição.

#### **Pedagogia Não-Diretiva**

O professor torna-se um facilitador da aprendizagem, um auxiliar do aluno. O educando já traz um saber e é preciso apenas organizá-lo ou recheá-lo de conteúdo. O professor deve interagir o mínimo possível, pois acredita que o aluno aprende por si mesmo. A epistemologia que fundamenta essa postura pedagógica é apriorista:

S O

Apriorismo vem de a priori, o que significa que aquilo que é posto antes vem como condição do que vem depois. Essa epistemologia sustenta a ideia de que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética, bastando o mínimo de interferência do meio físico ou social para o seu desenvolvimento.

Segundo Becker (2001), o professor que segue essa epistemologia apriorista renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno.

A P

#### **Pedagogia Relacional**

O professor admite que tudo que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para construir novos conhecimentos. Para esse professor, o aluno tem uma história de conhecimento percorrida e é capaz de aprender sempre. A disciplina rígida e a postura autoritária do professor são superadas através da construção de uma disciplina intelectual e regras de convivência que permitam criar um ambiente favorável à aprendizagem.

O professor acredita que o aluno aprenderá novos conhecimentos se ele agir e problematizar sua ação. Para que isso aconteça, torna-se necessário que o aluno aja (assimilação) sobre o material que o professor traz para a sala de

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

aula e considera significativo para sua aprendizagem que o aluno responda para si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação do material.

S O

O sujeito constrói seu conhecimento nas dimensões do conteúdo e da forma ou estrutura como condição prévia de assimilação. Nessa tendência, o professor além de ensinar, passa a aprender e o aluno, além de aprender, passa a ensinar.

A P

d) Maria da Graça Nicoletti Mizukami: tendências pedagógicas e processo de ensino e aprendizagem Mizukami (1986) classifica o processo de ensino nas seguintes abordagens:

**Abordagem tradicional** A abordagem tradicional trata-se de uma concepção e uma prática educacional que persiste no tempo, em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro diferencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram. Na concepção tradicional, o ensino é centrado no professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores.

A construção do conhecimento parte do pressuposto de que a inteligência seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados. Evidencia-se o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão, de onde se supõe o papel importante da educação formal e da instituição escola. Atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está "adquirindo" conhecimento compete memorizar definições, anunciando leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos no processo de educação formal.

A educação é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à ação da escola. Às vezes, coloca-se que, para que o aluno possa chegar, e em condições favoráveis, há uma confrontação com o modelo, é indispensável uma intervenção do professor, uma orientação do mestre. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente.

No processo de ensino-aprendizagem a ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são "instruídos" e "ensinados" pelo professor. Os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados. Seus elementos fundamentais são imagens estáticas que progressivamente serão "impressas" nos alunos, cópias de modelos do exterior que serão gravadas nas mentes individuais. Uma das decorrências do ensino tradicional, já que a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que

foram adquiridos. O aluno que adquiriu o hábito ou que "aprendeu" apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Ignoram-se as diferenças individuais.

A relação professor-aluno é vertical, sendo que (o professor) detém o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. O professor detém os meios coletivos de expressão. A maior parte dos exercícios de controle e dos de exames se orienta para a reiteração dos dados e informações anteriormente fornecidos pelos manuais.

A metodologia se baseia na aula expositiva e nas demonstrações do professor a classe, tomada quase como auditório. O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita exclusivamente a escutá-lo.

### **Abordagem comportamentalista**

O conhecimento é uma "descoberta" e é nova para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior. Os comportamentalistas consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento, o conhecimento é o resultado direto da experiência.

Aos alunos caberia o controle do processo de aprendizagem, um controle científico da educação, o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando-se igualmente fatores tais como economia de tempo, esforços e custos.

Nessa abordagem, se incluem tanto a aplicação da tecnologia educacional e estratégias de ensino, quanto estratégias de reforço no relacionamento professor-aluno.

### **Abordagem Humanista**

Nesta abordagem é dada a ênfase no papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano. Da ênfase ao crescimento que dela se resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo na sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada. O professor em si não transmite o conteúdo, dá assistência sendo facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências do aluno o professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.

Trata-se da educação centrada na pessoa, já que nessa abordagem o ensino será centrado no aluno. A educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitam a aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual como emocional seria a criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativas, de responsabilidade, autodeterminação que soubessem aplicar-se a aprendizagem no que lhe servirão de solução para seus problemas servindo-se da própria existência. Nesse processo os motivos de aprender deverão ser do próprio aluno. Autodescoberta e autodeterminação são características desse processo.

Cada professor desenvolverá seu próprio repertório de uma forma única, decorrente da base percentual de seu comportamento. O processo de ensino irá depender do caráter individual do professor, como ele se relaciona com o caráter pessoal do aluno. Assume a função de facilitador

da aprendizagem e nesse clima entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na existência do estudante.

Isso implica que o professor deva aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui. O aluno deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes a aprendizagem que tem significado para eles. As qualidades do professor podem ser sintetizadas em autenticidade de compreensão empática, aceitação e confiança no aluno.

Não se enfatiza técnica ou método para facilitar a aprendizagem. Cada educador eficiente deve elaborar a sua forma de facilitar a aprendizagem no que se refere ao que ocorre em sala de aula é a ênfase atribuída a relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas que possibilite liberdade para aprender.

### **Abordagem Cognitivista**

A organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões, etc.

O conhecimento é considerado como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada por formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo.

O processo educacional, consoante a teoria de desenvolvimento e conhecimento, tem um papel importante, ao provocar situações que sejam desequilibradoras para o aluno, desequilíbrios esses adequados ao nível de desenvolvimento em que a criança vive intensamente (intelectual e afetivamente) cada etapa de seu desenvolvimento.

Segundo Piaget, a escola deveria começar ensinando a criança a observar. A verdadeira causa dos fracassos da educação formal, diz, decorre essencialmente do fato de se principiar pela linguagem (acompanhada de desenhos, de ações fictícias, narradas etc.) ao invés do fazer pela ação real e material.

Nesta abordagem, o ensino procura desenvolver a inteligência priorizando as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social. Caberá ao professor criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.

Uma das implicações fundamentais para o ensino é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo como o meio, por meio das ações do indivíduo. A ação do indivíduo, pois, é centro do processo e o fator social ou educativo constitui uma condição de desenvolvimento.

### **Abordagem Sociocultural**

Podemos situar Paulo Freire com sua obra, enfatizando aspectos sócio-político-cultural, havendo uma grande preocupação com a cultura popular, sendo que tal preocupação vem desde a II Guerra Mundial com um aumento crescente até nossos dias. Toda ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque.

Logo, a escola deve ser um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização o que indica uma escola diferente de que se tem atualmente, com seus currículos e prioridades. A situação de ensino-aprendizagem deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido. A estrutura de pensar do oprimido está condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que o oprimido se forma. Nesta situação, a relação professor-aluno é horizontal, sendo que o professor se empenhará numa prática transformadora que procurará desmitificar e questionar, junto com o aluno.

### **Referências**

BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Vozes, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

**CURRÍCULO NAS SÉRIES INICIAIS: A ÊNFASE NA COMPETÊNCIA LEITORA (ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO) E O DESENVOLVIMENTO DOS SABERES ESCOLARES DA MATEMÁTICA E DAS DIVERSAS ÁREAS DE CONHECIMENTO.**

### **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CAMINHOS E DESCAMINHOS**

Um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Atualmente, parece que de novo estamos enfrentando um desses momentos de mudança – é o que prenuncia o questionamento a que vêm sendo submetidos os quadros conceituais e as práticas deles decorrentes que prevaleceram na área da alfabetização nas últimas três décadas: pesquisas que têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização. Um momento como este é, sem dúvida, desafiador, porque estimula a revisão dos caminhos já trilhados e a busca de novos caminhos, mas é também ameaçador, porque pode conduzir a uma rejeição simplista dos caminhos trilhados e a propostas de solução que representem desvios para indesejáveis descaminhos. Este artigo pretende discutir esses caminhos e descaminhos,

de que se falará mais explicitamente no tópico final; a esse tópico final se chegará por dois outros que o fundamentam e justificam: um primeiro que busca esclarecer e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento, e um segundo que pretende encontrar, nas relações entre esses dois processos, explicações para os caminhos e descaminhos que vimos percorrendo, nas últimas décadas, na área da alfabetização.

### Alfabetização, letramento: conceitos

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas. Entretanto, provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos. Pode-se admitir que, no plano conceitual, talvez a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária, bastando que se ressignificasse o conceito de alfabetização; no plano pedagógico, porém, a distinção torna-se conveniente, embora também seja imperativamente conveniente que, ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes.

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é

conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Distinção, mas indissociabilidade e interdependência: quais as consequências disso para a aprendizagem da língua escrita na escola?

### Aprendizagem da língua escrita: alfabetização e/ou letramento?

Uma análise das mudanças conceituais e metodológicas ocorridas ao longo da história do ensino da língua escrita no início da escolarização revela que, até os anos 80, o objetivo maior era a alfabetização (tal como acima definida), isto é, enfatizava-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Em torno desse objetivo principal, métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentençação, método global). Em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita; embora se possa identificar, na segunda opção, uma preocupação também com o sentido veiculado pelo código, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentençação), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas.

Assim, pode-se dizer que até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas, etc.

Nos anos 80, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada entre nós, sobretudo pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita.

No entanto, o foco no processo de conceitualização da língua escrita pela criança e a ênfase na importância de sua interação com práticas de leitura e de escrita como meio para provocar e motivar esse processo têm subestimado, na prática escolar da aprendizagem inicial da língua escrita, o ensino sistemático das relações entre a fala e a escrita, de que se ocupa a alfabetização, tal como anteriormente definida. Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização. É, sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo. Além disso, é ela que explica por que vêm surgindo, surpreendentemente, propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que estamos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças.

Cabe salientar, porém, que não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos. Por outro lado, ignorar ou recusar a crítica aos atuais pressupostos teóricos e a insuficiência das práticas que deles têm decorrido resultará certamente em mantê-los inalterados e persistentes. Em outras palavras: o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos.

### Caminhos e descaminhos

A aprendizagem da língua escrita tem sido objeto de pesquisa e estudo de várias ciências nas últimas décadas, cada uma delas privilegiando uma das facetas dessa aprendizagem. Para citar as mais salientes: a faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações fonemagrafema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe ampliação de vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação, inferência, entre outras; a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos diferentes tipos e gêneros de texto, etc. Cada uma dessas facetas é fundamentada por teorias de aprendizagem, princípios fonéticos e fonológicos, princípios linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, teorias da leitura, teorias da produção textual, teorias do texto e do discurso, entre outras. Consequentemente, cada uma dessas facetas exige metodologia de ensino específica, de acordo com sua natureza, algumas dessas metodologias caracterizadas por ensino direto e explícito, como é o caso da faceta para a qual se volta a alfabetização, outras caracterizadas por ensino muitas vezes incidental e indireto, porque dependente das possibilidades e motivações das crianças, bem como das circunstâncias e do contexto em que se realize a aprendizagem, como é caso das facetas que se caracterizam como de letramento.

A tendência, porém, tem sido privilegiar na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de suas várias facetas e, por conseguinte, apenas uma metodologia: assim fazem os métodos hoje considerados como “tradicionais”, que, como já foi dito, voltam-se predominantemente para a faceta fônica, isto é, para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita; por outro lado, assim também tem feito o chamado “construtivismo”, que se volta predominantemente para as facetas referentes ao letramento, privilegiando o envolvimento da criança com a escrita em suas diferentes funções, seus diferentes portadores, com os muitos tipos e gêneros de texto. No entanto, os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos da aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial. Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui

compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento.

O emprego dos verbos integrar e articular retoma a afirmação anterior de que os dois processos – alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita.

### Referência:

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora.

## MATEMÁTICA

Apesar da crença que aflora do senso comum de que, para aprender Matemática, o sujeito primeiro precisa ser alfabetizado, e apesar do esforço de estudiosos da área para desmistificá-la, a compreensão de que processos de apropriação dos conhecimentos matemáticos ocorrem associados aos de alfabetização e letramento não chega, ainda, a ser facilmente constatada nas práticas de escolarização das crianças das escolas brasileiras.

Se compreendermos que as crianças não precisam, primeiramente, aprender as letras para só depois aprenderem números, formas e outros entes matemáticos, é possível pensarmos em processos de organização do ensino que, ao mesmo tempo que considerem a especificidade da infância, favoreçam e potencializem diferentes aprendizagens. Como afirma Vigostki (2010, p. 325),

[...] o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias. Não se verifica que a aritmética desenvolve isolada e independentemente umas funções enquanto a escrita desenvolve outras.

Uma vez que a criança não aprende por “fatias” separadas por áreas do conhecimento, também a prática escolar para crianças pequenas deve priorizar situações de ensino nas quais diferentes conhecimentos possam se integrar. No desenvolvimento dessas situações de ensino intencionalmente selecionadas, os conteúdos específicos manifestam-se de forma mediada pela ação dos professores e socialmente significada na atividade infantil.

Alguns recursos teóricos e metodológicos podem auxiliar os professores a planejar uma prática pautada nessa integração. A importância da mediação e das situações lúdicas, por exemplo, não pode ser ignorada na busca dessa prática para o ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, propomos estabelecer aqui, com aqueles que se dedicam ao ensino nesta etapa da formação infantil, um diálogo sobre alguns elementos que possam fundamentar as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da Matemática, no intuito de proporcionar às crianças a apropriação do conhecimento matemático de maneira lúdica e repleta de significado.

### Alfabetização matemática ou letramento em matemática?

Assim como na língua materna, a aprendizagem de noções básicas de diferentes áreas do conhecimento constitui-se como condição essencial para a construção de uma cidadania crítica, por meio da qual os sujeitos não apenas se integrem passivamente à sociedade, mas tenham condições e instrumentos simbólicos para intervir ativamente na busca da transformação dessa realidade social.

A escrita traz consigo uma história atrelada às necessidades do homem em comunicar de modo eficaz suas descobertas, nos mais diversos campos do conhecimento, para atender variados interesses sociais. Na sua evolução, civilizações tais como a dos babilônios, egípcios, fenícios, gregos e romanos se destacaram, tanto para a evolução da escrita que comunica descobertas no amplo sentido, como na escrita que se refere à linguagem matemática especificamente.

No caso do ensino da Matemática, a aprendizagem dos números e suas operações; de instrumentos para a leitura e análise de dados em listas, gráficos e tabelas; de estratégias de medição de grandezas, uso de unidades de medidas e produção de estimativas; de noções geométricas básicas, constituem, de forma geral, o foco do trabalho pedagógico esperado para as primeiras séries do Ensino Fundamental (Brasil, 1997; 2012).

No entanto, embora muitos dos conceitos que fundamentam tais aprendizagens se manifestem no uso cotidiano dos números, de medidas ou mesmo no trato de formas geométricas, isso não significa, necessariamente, a aprendizagem dos conceitos. Não é pelo fato de uma criança utilizar estratégias de contagem em determinada prática social (na feira, por exemplo) que ela se apropriou teoricamente do número ou tenha consciência da estrutura do sistema de numeração decimal. Mas, se ela “usa” o número, isso não é suficiente? Qual é o problema? O problema é que

o uso não garante a apropriação do conceito e, sem ele, é impossível avançar com consistência na aprendizagem. No exemplo, a criança que apenas “usa” o número provavelmente terá dificuldades para compreender o sentido das operações aritméticas e sua generalização algébrica.

Por outro lado, nas práticas sociais os conceitos podem ser apropriados de forma socialmente significada, além de favorecerem que o sujeito possa externar e materializar a sua aprendizagem. A discussão sobre a relevância das práticas sociais na aprendizagem tem se refletido nas pesquisas sobre a alfabetização e o letramento, ao indicarem inicialmente a alfabetização com o processo de aquisição do código da escrita e o letramento como o uso da escrita em práticas e situações sociais (Kleiman, 1995).

No entanto, segundo Soares (2004, p. 14), não se trata de optar por um ou outro caminho, mas de compreender a interdependência desses processos, uma vez que

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonemagrafema, isto é, em dependência da alfabetização.

De forma semelhante, alguns pesquisadores da área da educação matemática têm proposto o uso das expressões “alfabetização matemática” e “letramento matemático” (ou numeramento), associando a primeira à “aquisição da linguagem matemática formal e de registro escrito” (Fonseca, 2007), e a segunda expressão a processos de uso de conceitos matemáticos em práticas sociais. Há ainda, segundo a autora, uma vertente da educação matemática que relaciona o numeramento a uma noção mais ampla de letramento, a qual incluiria tanto as práticas sociais quanto as condições do sujeito para se inserir e atender às demandas dessas práticas permeadas pela linguagem escrita.

Compreendida a noção de letramento dessa forma mais abrangente, também a noção de numeramento assumiria outra dimensão. Assim, segundo Fonseca (2007), “não se trataria, portanto, de um fenômeno de letramento matemático, paralelo ao do letramento, mas de numeramento como uma das dimensões do letramento” (grifos do autor).

Segundo Mendes (2005), compreender o numeramento como uma dimensão do letramento implica rever a própria visão de escrita, ampliando-a de modo que envolva também outros códigos de representação para além do alfabético, por exemplo, o numérico e o simbólico.

Na dimensão histórico-cultural do conhecimento os conceitos trazem em si encarnados processos de significação gestados nas relações humanas historicamente estabelecidas entre os sujeitos que, segundo Moura (2013a), “participaram de sua criação ao resolverem um problema que requereu partilhar ações em que a linguagem foi necessária”. A escola é o espaço privilegiado no qual, de modo intencional, os conteúdos constituem-se como “objetos de uma atividade que tem como finalidade fazer com que os sujeitos que dela participam se apropriem tanto desses objetos como do modo de lidar com eles” (p. 88-89).

Embora os termos “numeramento”, “alfabetização matemática” e “letramento matemático” apareçam em diferentes publicações e documentos, seu uso e o sentido que lhes é atribuído não é consenso. Concordamos com Moura (2013, p. 131-132) quando afirma que, para além dos termos utilizados na aprendizagem matemática, é fundamental a compreensão acerca dos processos humanos de significação dos conhecimentos matemáticos básicos, seus signos e o que representam, de modo a garantir “a aprendizagem de um modo geral de lidar com os símbolos de forma a permitir o permanente acesso a outros conhecimentos nos quais a matemática se faz presente”.

### **Educação matemática, apropriação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico**

O entendimento de que a apropriação de conceitos matemáticos pode se dar de forma mais efetiva, de forma significada, em sua relação com as práticas sociais não significa que o uso de noções matemáticas diluídas nas práticas sociais seja suficiente para a aprendizagem dos conceitos matemáticos. Tais distorções esvaziam o papel social da escola de socialização dos conhecimentos humanos historicamente produzidos e considerados relevantes de serem aprendidos pelas novas gerações. Segundo Moura (2013),

As visões culturalistas podem levar à falsa ideia de que as crianças estão impregnadas pela visão dos números no seu meio e que já têm o motivo necessário para buscar compreendê-los. Não, isto não corresponde à verdade. Apropriar-se de um conceito, como é para todo o processo de apropriação de significado, deve ser resultado de uma atividade do sujeito, motivado, que se apropria das significações a partir de suas potencialidades e de um motivo pessoal (Moura, 2013, p. 134).

A distinção entre a utilização de conceitos em situações cotidianas e a apropriação conceitual voltada para generalização tem como fundamento a distinção proposta por Vigotski (2009) entre conceitos cotidianos (ou espontâneos) e conceitos científicos. Sforni (2006) destaca que uma das principais distinções entre ambos se refere à tomada de consciência pelo sujeito, uma vez que, no processo de apropriação de conceitos cotidianos, a consciência está focada no contexto de utilização; por sua vez, no caso da apropriação de conceitos científicos, é necessária a consciência voltada intencionalmente para o conceito. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 243), temos que “no campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos”.

[...] apesar de na sua origem histórica a matemática apresentar vínculos diretos com as necessidades práticas, mais tarde evoluiu sobre proposições abstratas que, com ajuda da lógica formal, culminaram em sistemas dedutivos, como ocorre, por exemplo, com os conceitos geométricos euclidianos que, segundo Sánchez Vázquez (2007), “têm sua origem nos objetos reais sobre os quais se exercia sua atividade prática, objetos cujas propriedades reais foram submetidas a um processo de generalização e abstração” (p. 246).



Podemos verificar essa diferenciação entre a apropriação de conceitos cotidianos e de conceitos científicos analisando uma situação bastante comum no ensino de medidas e grandezas nas séries iniciais que é o seu uso em receitas culinárias. Em geral, é proposto às crianças o uso de diferentes unidades de medida (colher, xícara, copo etc.). O fato de a criança utilizar essas medidas possui o mérito de favorecer uma aproximação com diferentes unidades de medida não padronizadas, porém não permite a apropriação do conceito de medida. Se a proposta se reduz a esse uso, sendo o preparo da receita o foco da ação da criança, podemos dizer que sua abordagem é o conceito cotidiano.

Por outro lado, se, tomando como situação desencadeadora a receita, os professores estabelecerem mediações com o objetivo de tornar explícito para as crianças o conceito de medição (a diferenciação entre grandezas discretas e contínuas, a necessidade da criação de unidade, a comparação entre a unidade e a grandeza a ser medida, a quantificação dessa comparação), então esse processo pode tornar-se consciente para a criança e possibilitar a apropriação do conceito científico de modo que esse “possa ser conscientizado pelos alunos na condição de um instrumento de generalização” (Sforni, 2006, p. 6).

A apropriação de conceitos científicos dá-se dessa forma, por meio de uma atividade humana consciente, na qual as ações realizadas pelo sujeito são repletas de sentido, de modo que “a interiorização não é resultado mecânico da atividade externa em detrimento de seus componentes psíquicos internos” (Martins, 2007, p.70). Portanto, em qualquer idade, ou fase, ou etapa do processo de aprendizagem do homem, estar em atividade é condição para a aprendizagem, o que vem a ocorrer se o aprendiz for movido por alguma necessidade e por motivos que o levem a se aproximar do conhecimento que os professores pretendem ensinar (Leontiev, 1983).

Uma vez que a aprendizagem dos conceitos científicos não se dá de maneira espontânea, cabe à escola organizar situações de ensino que coloquem as crianças diante de situações cuja resolução necessite do conceito que se deseja ensinar e, ao mesmo tempo, de forma mediada pelos professores, possibilitem a superação da superficialidade do contexto e a exploração de características essenciais dos conceitos, em direção à abstração.

De forma geral, podemos dizer que educar pressupõe uma mediação entre a cultura e os educandos, de tal modo que, nesse processo, o sujeito interioriza, transforma e garante a continuidade desta cultura. Nos ambientes escolares, elementos da cultura tornam-se objeto de ensino ao serem intencionalmente selecionados e socialmente validados como conteúdos escolares (Moura, 1996a).

Em um sentido histórico-cultural, o conhecimento matemático que se torna objeto de ensino traz em si, nos elementos que o constituem, a história de sua produção e de seu desenvolvimento e suas formas de organização. Segundo Leontiev (1978), tais elementos estão impregnados nos objetos porque são produtos de transformações realizadas pelos seres humanos ao longo de um processo histórico de produção material e intelectual que foi culturalmente estruturado, constituindo a sua significação ou significado social.

No ensino da Matemática, o conhecimento sobre a história da produção do conceito (as necessidades que o motivaram, as soluções encontradas para responder a essa necessidade, suas contradições e seus impasses) permite que os professores proponham situações de ensino que coloquem para as crianças necessidades análogas, o que não significa reproduzir o seu contexto histórico de produção. As mediações feitas pelos educadores no sentido da explicitação do conceito matemático para a criança precisam considerar que cada conhecimento “tem uma história, um desenvolvimento que se fez dentro de certas lógicas [...] o modo de se conhecer certos conteúdos é quase que perseguir o modo de construí-los” (Moura, 2001, p. 159).

A educação escolar diferencia-se de outras instâncias educativas pela intencionalidade de ensinar conceitos científicos e favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes; ou seja, é o pensamento que se utiliza dos próprios conceitos, e não de situações particulares que os representem (Davidov, 1982).

Pensando desse modo, os processos de apropriação dos conceitos matemáticos básicos relacionam-se com processos mais gerais de letramento, quando se considera um indivíduo letrado como aquele que aprende não somente determinadas técnicas para ler, escrever e contar, mas sim a usá-las de forma consciente em diferentes contextos e práticas sociais. Isso porque apenas a apropriação conceitual que compreende as relações internas e externas do próprio conceito permite ao sujeito tal autonomia em seu uso. De acordo com Leontiev (1983, p. 193), para se apropriar de um conceito,

[...] não basta memorizar as palavras, não basta compreender inclusive as ideias e os sentimentos nelas contidos, é necessário ademais que essas ideias e sentimentos se tornem determinantes internos da personalidade.

A relação entre a matemática e as necessidades práticas é por vezes mais direta. É indiscutível a contribuição dos grandes descobrimentos marítimos da Idade Moderna no desenvolvimento da trigonometria. Segundo Sánchez Vázquez (2007), “[...] o cálculo probabilístico converteu-se [...], em uma necessidade na medida em que se estendia o comércio exterior inglês em relação com o crescimento do poderio colonial da Inglaterra, o que elevava as perdas e riscos comerciais” (p. 247). Contudo, tem-se que considerar a autonomia da teoria “para constituir-se em relação direta, seja como prolongamento ou negação dela, com uma teoria já existente” (p. 247). Deve-se então destacar a importância de se considerar que em seu desenvolvimento a Matemática se estrutura para atender exigências teóricas de outras ciências e necessidades da própria técnica.

Do ponto de vista das tarefas atribuídas aos professores, organizar o ensino para o desenvolvimento dos conceitos científicos nas crianças é um importante compromisso de sua prática pedagógica, o que demanda a organização intencional das ações. Assim sendo, o processo de ensino pode ser considerado como a passagem da atividade espontânea da criança para “a atividade organizada e dirigida para o objetivo” (Talizina, 2009). Uma vez que a aprendizagem ocorre em atividade, o desafio da organiza-

ção do ensino é planejar situações educativas que sejam desafiadoras e lúdicas e, ao mesmo tempo, coloquem para as crianças a necessidade do conceito que se quer ensinar. Assim, se o objetivo é ensinar as primeiras noções de fração, a criança precisa se deparar com a necessidade de representar partes de um todo contínuo; por exemplo, em situações de medição, o que se relaciona com a necessidade histórica que levou à criação dessa representação de partes pelos egípcios.

A resolução dessas situações deve dar-se sempre de modo mediado e compartilhado entre as crianças. Os professores devem explorar também a relação entre os conceitos e seus usos sociais, além do interesse e a curiosidade da criança no compartilhamento de experiências, interpretações e descobertas sobre as características essenciais dos fenômenos inerentes aos conteúdos a serem estudados. A mediação dos docentes durante todo o processo de resolução é condição fundamental para explicitar o conceito presente no contexto explorado, superando a atividade apenas empírica e favorecendo o desenvolvimento do pensamento teórico.

### O jogo no ensino e a atividade principal da criança

No decorrer da vida, diferentes atividades têm a possibilidade de potencializar a aprendizagem. Isso porque se relacionam com os interesses e motivos de os sujeitos realizarem-nas. Para Leontiev (1988), elas são denominadas “atividades principais”, não porque ocorram com maior frequência ou porque sejam predominantes no tempo que o sujeito lhe dedica, mas porque são aquelas nas quais ocorre mais intensamente a apropriação uma vez que se constituem como a principal forma de relacionamento do sujeito com a realidade (Facci, 2004, p. 66).

Assim, a atividade principal não se trata daquela frequentemente encontrada em certo nível de desenvolvimento, mas, segundo Leontiev (1988, p. 122), é aquela

[...] em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças do desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Compreendida dessa forma, a atividade principal da criança “pré-escolar” é a atividade lúdica, o jogo ou a brincadeira (Leontiev, 1988). No entendimento de Vigotski (1991), a relação brinquedo-desenvolvimento pode, em muitos sentidos, ser comparada com a relação instrução-desenvolvimento. Uma de suas principais características é que, em ambos os contextos, as crianças elaboram e desenvolvem habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis, os quais internalizará.

Para Leontiev (1988), isso se dá pelo fato de que o mundo objetivo do qual a criança é consciente está continuamente se expandindo, pois, além dos objetos que constituem seu ambiente próximo (com os quais ela vinha até então operando em suas atividades), esse mundo inclui também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança não consegue operar, por estarem ainda além de sua capacidade física. O domínio desses objetos desafia a

criança, que, pelas ações com eles realizadas, expande o domínio do seu mundo. No brincar, ela amplia sua possibilidade real de realizar atividades como cozinhar, dirigir um carro, ser professor ou mecânico, por exemplo. Assim, podemos entender que as “brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos” (Facci, 2004, p. 69).

Da discrepância entre o motivo da criança e a sua ação, nasce a situação imaginária. Porém, a ação no brinquedo não é imaginária. Ao contrário, há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais enquanto que a criança cria uma situação imaginária para o desenvolvimento da ação. Assim é que, por exemplo, um pedaço de madeira assume a função de uma colher ou uma argola assume a função do volante de um carro. Para Vigotski (1991), a ação em uma situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação, em que as ações surgem das ideias e não das coisas. Ao brincar, a criança passa a entender o que na vida real passou despercebido, experimentando e transformando as regras de comportamento às situações imaginárias criadas na ação de brincar.

Ao brincar ou jogar, a criança potencializa sua possibilidade de aprender e de se apropriar de novos conhecimentos. Isso se dá porque, segundo Vigotski (1991), ao brincar, a criança se coloca um nível acima da sua atual situação de aprendizagem, do que realiza fora do jogo. Assim, o jogo cria uma “zona de desenvolvimento próximo”, permitindo que a criança atue acima de seu “nível de desenvolvimento real”.

Segundo Vigotski (1991), o nível de desenvolvimento real é determinado pela capacidade de solucionar problemas de modo independente, e o nível de desenvolvimento potencial é determinado pela capacidade de solucionar problemas com a orientação, ou ajuda de adultos e, ainda, com a colaboração de parceiros mais capazes.

Relacionando a atividade lúdica com a aprendizagem, temos que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (Vigotski, 1991, p. 131).

No desenvolvimento de jogos com regras, a atividade lúdica subordina-se a certas condições atreladas à realização de certo objetivo. A partir dos jogos com regras ocorre, segundo Leontiev (1988), um momento essencial para o desenvolvimento da psique da criança, quando ela introduz em sua atividade um elemento moral manifesto pela obediência à regra. Para o autor, a relevância desse acontecimento está no fato de que este elemento moral surge da própria atividade da criança e não sob a forma de “uma máxima moral abstrata que ela tenha ouvido” (p. 139).

Assim, o jogo ou a brincadeira pode constituir-se como importante recurso metodológico nos processos de ensino e de aprendizagem, se considerado de forma intencional e em relação com o conceito que se pretende ensinar. No

caso da Matemática, é possível planejar situações nas quais, por meio da brincadeira desencadeada por jogos ou por histórias, as crianças se deparem com as necessidades de contar, registrar contagens, socializar esses registros, organizar dados. Por meio dos jogos e na ação compartilhada entre as crianças sob a mediação dos professores, tais necessidades passam a ser necessidades para as crianças em atividade lúdica, explorando a imaginação e a criatividade. A atividade lúdica pode ser explorada no ensino da Matemática por favorecer aprendizagens de “estruturas matemáticas, muitas vezes de difícil assimilação”, desenvolvendo “sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender conceitos matemáticos, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las” (Grando, 2008, p. 26).

Algumas ações desenvolvidas pelas crianças ao jogar podem ser comparadas com as ações adequadas ao processo de resolução de problemas. Além disso, é possível estabelecermos paralelos entre as etapas do jogo e as etapas da resolução de problemas (Moura, 1991; 1996; Grando, 2008). Em ambos, parte-se de uma situação desencadeadora (jogo ou problema), há uma exploração inicial do conceito presente na situação, levantamento de hipóteses ou estratégias, verificação de hipótese ou testagem de estratégias, avaliação, reelaboração na direção de atingir o objetivo (vencer o jogo ou resolver o problema).

Para exemplificar essa possibilidade de articulação entre jogo e resolução de problema, Moura (1991, p. 52) apresenta uma proposta de organização do ensino para favorecer a aprendizagem do signo numérico:

Algumas formas de levar as crianças à compreensão do signo numérico podem ser, por exemplo, contando-lhes uma história, fazendo-as viver uma situação na qual seja necessário o controle de quantidades ou ainda sugerindo-lhes um jogo em que se deve marcar a quantidade de pontos a ser comunicada à classe vizinha através de um símbolo criado pelos jogadores. Isto deve ser feito de forma que vá ficando claro o sentido da representação, o caráter histórico-social do signo e como se pode melhorar os processos de comunicações humanas.

Esse autor defende ainda que, nos anos iniciais, é possível explorar mais intensamente a perspectiva da resolução de problemas como um jogo para a criança uma vez que o que os aproxima é o lúdico. Ele propõe que situações-problema possam ser trabalhadas pedagogicamente com a estrutura do jogo, em situações coletivas e por meio de um “problema em movimento”, como exposto na proposta apresentada pelo autor.

Fonte

MORETTI Vanessa Dias, Neusa Maria Marques de Souza. Educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: princípios e práticas pedagógicas. Editora Cortez. 2015

### HISTÓRIA

O ensino e a aprendizagem de História envolvem uma distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar.

Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Nesse processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, produzidos por professores e alunos. As “representações sociais” são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar.

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dados a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. Assim, é importante que o professor distinga algumas dessas possíveis conceituações.

Os fatos históricos podem ser traduzidos, por exemplo, como sendo aqueles relacionados aos eventos políticos, às festas cívicas e às ações de heróis nacionais, fatos esses apresentados de modo isolado do contexto histórico em que viveram os personagens e dos movimentos de que participaram.

Em outra concepção de ensino, os fatos históricos podem ser entendidos como ações humanas significativas, escolhidas por professores e alunos, para análises de determinados momentos históricos. Podem ser eventos que pertencem ao passado mais próximo ou distante, de caráter material ou mental, que destaquem mudanças ou permanências ocorridas na vida coletiva. Assim, por exemplo, dependendo das escolhas didáticas, podem se constituir em fatos históricos as ações realizadas pelos homens e pelas coletividades que envolvem diferentes níveis da vida em sociedade: criações artísticas, ritos religiosos, técnicas de produção, formas de desenho, atos de governantes, comportamentos de crianças ou mulheres, independências políticas de povos.

Os sujeitos da História podem ser os personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como heroicas, de poder de decisão política de autoridades, como reis, rainhas e rebeldes. A História pode ser estudada, assim, como sendo dependente do destino de poucos homens, de ações isoladas e de vontades individuais de poderosos, em que pouco se percebe a dimensão das ações coletivas, das lutas por mudanças ou do poder exercido por grupos sociais em favor das permanências nos costumes ou nas divisões do trabalho.

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e caracte-

terísticas, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc.

O conceito de tempo histórico pode estar limitado ao estudo do tempo cronológico (calendários e datas), repercutindo em uma compreensão dos acontecimentos como sendo pontuais, uma data, organizados em uma longa e infinita linha numérica. Os acontecimentos, identificados pelas datas, assumem a ideia de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e acumulativa. A sequenciação dos acontecimentos sugere ainda que toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando assim a ideia de povos “atrasados” e “civilizados” e ainda limitando as ações humanas a uma ordem evolutiva, representando o tempo presente um estágio mais avançado da história da humanidade.

O tempo histórico pode ser dimensionado diferentemente, considerado em toda sua complexidade, cuja dimensão o aluno apreende paulatinamente. O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (ideia de sucessão, de mudança). E precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos).

O tempo histórico compreendido nessa complexidade utiliza o tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas também o transforma à sua maneira. Isto é, utiliza o calendário, que possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas procura trabalhar também com a ideia de diferentes níveis e ritmos de durações temporais.

Os níveis das durações estão relacionados à percepção das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. As mudanças podem ser identificadas, por exemplo, apenas nos acontecimentos pontuais, como no caso da queda de um governo, da implantação de uma lei, do início de uma revolta popular. Podem ser identificadas, por outro lado, a partir de acontecimentos que possuem durações mais longas, como nas permanências e nas transformações econômicas regidas por governos ou partidos políticos, na permanência de crises financeiras ou na duração de uma lei ou costume. Podem, ainda, ser identificadas em acontecimentos de longuíssimo tempo, como os comportamentos coletivos mais enraizados, os valores e as crenças que permanecem por gerações, as relações de trabalho que atravessam séculos.

A Independência do Brasil, por exemplo, representou no plano político uma mudança no regime de governo, que pode ser relacionada a uma data (7 de setembro de 1822). No plano econômico, as mudanças não foram, todavia, imediatas, já que o rompimento com a dominação portuguesa se manifestou, inclusive, nas políticas de D. João VI no Brasil, desde 1808. No plano das relações de trabalho,

por sua vez, a Independência não representou mudanças significativas, já que a escravidão permaneceu ainda por muitas décadas (século XVI ao final do XIX).

Os ritmos da duração, por sua vez, possibilitam identificar a velocidade com que as mudanças ocorrem. Assim, podem ser identificados três tempos: o tempo do acontecimento breve, o da conjuntura e o da estrutura.

O tempo do acontecimento breve é aquele que representa a duração de um fato de dimensão breve, correspondendo a um momento preciso, marcado por uma data. Pode ser, no caso, um nascimento, a assinatura de um acordo, uma greve, a independência política de um país, a exposição de uma coleção artística, a fundação de uma cidade, o início ou o fim de uma guerra.

O tempo da conjuntura é aquele que se prolonga e pode ser apreendido durante uma vida, como o período de uma crise econômica, a duração de uma guerra, a permanência de um regime político, o desenrolar de um movimento cultural, os efeitos de uma epidemia ou a validade de uma lei.

O tempo da estrutura é aquele que parece imutável, pois as mudanças que ocorrem na sua extensão são quase imperceptíveis nas vivências contemporâneas das pessoas. É a duração de um regime de trabalho como a escravidão, de hábitos religiosos e de mentalidades que perduram, o uso de moedas nos sistemas de trocas ou as convivências sociais em organizações como as cidades.

Os diferentes conceitos — de fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico — refletem distintas concepções de História e de como ela é estruturada e constituída. Orientam, por exemplo, na definição dos fatos que serão investigados, os sujeitos que terão a voz e as noções de tempo histórico que serão trabalhadas.

O conhecimento histórico escolar, além de se relacionar com o conhecimento histórico de caráter científico nas especificações das noções básicas da área, também se articula aos fundamentos de seus métodos de pesquisa, adaptando-os para fins didáticos.

A transposição dos métodos de pesquisa da História para o ensino de História propicia situações pedagógicas privilegiadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas do estudante na leitura de obras humanas, do presente e do passado. A escolha dos conteúdos, por sua vez, que possam levar o aluno a desenvolver noções de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social, envolve cuidados nos métodos de ensino.

Assim, os estudos da história dos grupos de convívio e nas suas relações com outros grupos e com a sociedade nacional, considerando vivências nos diferentes níveis da vida coletiva (sociais, econômicas, políticas, culturais, artísticas, religiosas), exigem métodos específicos, considerando a faixa etária e as condições sociais e culturais dos alunos. Existe uma grande diversidade cultural e histórica no País, explicada por sua extensão territorial e pela história de seu povoamento. As diferenças sociais e econômicas da população brasileira acarretaram formas diversas de registros históricos. Assim, há um grande número de pessoas

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

que não fazem uso da escrita, tanto porque não tiveram acesso a processos formais de alfabetização como porque pertencem a culturas ágrafas, como no caso de populações indígenas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar.

Ao se recuperar esses materiais, que são fontes potenciais para construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida, o saber histórico escolar desempenha outro papel na vida local, sem significar que se pretende fazer do aluno um "pequeno historiador" capaz de escrever monografias, mas um observador atento das realidades do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço.

A escolha metodológica representa a possibilidade de orientar trabalhos com a realidade presente, relacionando-a e comparando-a com momentos significativos do passado. Didaticamente, as relações e as comparações entre o presente e o passado permitem uma compreensão da realidade numa dimensão histórica, que extrapola as explicações sustentadas apenas no passado ou só no presente imediato.

### *Ensino e aprendizagem de História no primeiro ciclo<sup>2</sup>*

O ensino e a aprendizagem da História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas.

As crianças, desde pequenas, recebem um grande número de informações sobre as relações interpessoais e coletivas. Entretanto, suas reflexões sustentam-se, geralmente, em concepções de senso comum. Cabe à escola interferir em suas concepções de mundo, para que desenvolvam uma observação atenta do seu entorno, identificando as relações sociais em dimensões múltiplas e diferenciadas.

No caso do primeiro ciclo, considerando-se que as crianças estão no início da alfabetização, deve-se dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita. De modo geral, no trabalho com fontes documentais — fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objetos de uso cotidiano —, é necessário desenvolver trabalhos específicos de levantamento e organização de informações, leitura e formas de registros.

O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual. O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos — textos escritos, desenhos, filmes —, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens.

2 O primeiro ciclo corresponde aos primeiros anos do ensino fundamental.

Intervenções pedagógicas específicas, baseadas no trabalho de pesquisa histórica, provocam significativas mudanças nas compreensões das crianças pequenas sobre quem escreve a História.

Por exemplo: passam a considerar a diversidade de fontes para obtenção de informações sobre o passado, discernindo sobre o fato de que épocas precedentes deixaram, intencionalmente ou não, indícios de sua passagem que foram descobertos e conservados pelas coletividades. Podem compreender que os diferentes registros são fontes de informação para se conhecer o passado.

Na organização de dados históricos obtidos, cabe ao professor incentivar os alunos a compreenderem os padrões de medida de tempo, como calendários, que permitem entender a ordenação temporal do seu cotidiano e comparar acontecimentos a partir de critérios de anterioridade ou posterioridade e simultaneidade.

### *Objetivos de História para o primeiro ciclo*

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de:

- comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
- reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
- caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- estabelecer relações entre o presente e o passado;
- identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções.

### *Conteúdos de História para o primeiro ciclo*

#### *Eixo Temático: História Local e do Cotidiano*

Os conteúdos de História para o primeiro ciclo enfocam, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos.

Prevalecem estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza. A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.

Ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar os seus convívios, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagindo, também, com outro grupo social — estudantes, educadores e outros profissionais —, caracterizado pela diversidade, e, ao mesmo tempo, por relações entre iguais. A própria classe possui um histórico no qual o aluno terá participação ativa. Sendo um ambiente que abarca uma dada complexidade, os estudos históricos aprofundam, inicialmente, temas que dão conta de distinguir as relações sociais e econômicas submersa nessas relações escolares, ampliando-as para dimensões coletivas, que abarcam as relações estabelecidas na sua localidade.

Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço.

Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados”.

Como se trata de estudos, em parte, sobre a história local, as informações propiciam pesquisas com depoimentos e relatos de pessoas da escola, da família e de outros grupos de convívio, fotografias e gravuras, observações e análises de comportamentos sociais e de obras humanas: habitações, utensílios caseiros, ferramentas de trabalho, vestimentas, produção de alimentos, brincadeiras, músicas, entre outros.

Considerando o eixo temático “História local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais.

Conhecendo as características dos grupos sociais de seu convívio diário, a proposta é de que ampliem estudos sobre o viver de outros grupos da sua localidade no presente, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes; e desenvolvam estudos sobre o passado da localidade, identificando as mudanças e as permanências nos hábitos, nas relações de trabalho, na organização urbana ou rural em que convivem, etc.

Identificando algumas das características da sociedade em que os alunos vivem, podem-se introduzir estudos sobre uma comunidade indígena que habita ou habitava a mesma região onde moram atualmente. A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de

costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano.

Diante da proposta ampla de possibilidades de aprofundamentos de estudos, cabe ao professor:

- fazer recortes e selecionar alguns aspectos considerados mais relevantes, tendo em vista os problemas locais e/ou contemporâneos;
- desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de história com outras áreas de conhecimento;
- avaliar o seu trabalho ao longo do ano, refletindo sobre as escolhas dos conteúdos priorizados, as atividades propostas e os materiais didáticos selecionados, para replanejar a sua proposta de ensino de um ano para o outro.

### A localidade

- Levantamento de diferenças e semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe e entre eles e as demais pessoas que convivem e trabalham na escola:

- idade, sexo, origem, costumes, trabalho, religião, etnia, organização familiar, lazer, jogos, interação com meios de comunicação (televisão, rádio, jornal), atividade dos pais, participação ou conhecimento artístico, preferências em relação à música, à dança ou à arte em geral, acesso a serviços públicos de água e esgoto, hábitos de higiene e de alimentação.

- Identificação de transformações e permanências dos costumes das famílias das crianças (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares:

- número de filhos, divisão de trabalhos entre sexo e idade, costumes alimentares, vestimentas, tipos de moradia, meios de transporte e comunicação, hábitos de higiene, preservação da saúde, lazer, músicas, danças, lendas, brincadeiras de infância, jogos, os antigos espaços escolares, os materiais didáticos de outros tempos, antigos professores e alunos.

- Levantamento de diferenças e semelhanças entre as pessoas e os grupos sociais que convivem na coletividade, nos aspectos sociais, econômicos e culturais:

- diferentes profissões, divisão de trabalhos e atividades em geral entre idades e sexos, origem, religião, alimentação, vestimenta, habitação, diferentes bairros e suas populações, locais públicos (igrejas, prefeitura, hospitais, praças, mercados, feiras, cinemas, museus), locais privados (residências, fábricas, lojas), higiene, atendimento médico, acesso a sistemas públicos de água e esgoto, usos e aproveitamento dos recursos naturais e fontes de energia (água, terra e fogo), locais e atividades de lazer, museus, espaços de arte, diferentes músicas e danças.

- Identificação de transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo:

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

- diferentes tipos de habitações antigas que ainda existem, observações de mudanças no espaço, como reformas de prédios, construções de estradas, pontes, viadutos, diferenciação entre produtos manufaturados e industrializados, mecanização da agricultura, ampliação dos meios de comunicação de massa, sobrevivência de profissões artesanais (ferreiros, costureiras, sapateiros, oleiros, seleiros), mudanças e permanências de instrumentos de trabalho, manifestações artísticas, mudanças nas vestimentas, sistema de abastecimento de alimentos, técnicas de construção de casas e suas divisões de trabalho, as músicas e danças de antigamente, as formas de lazer de outros tempos.

### Comunidade indígena

- Identificação do grupo indígena da região e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico:

- o território que habitam e que já habitaram, organização das famílias e parentesco, a produção e distribuição de alimentos, a divisão de trabalho entre os sexos e as idades, as moradias e a organização do espaço, os rituais culturais e religiosos, as relações materiais e simbólicas com a natureza (os animais e a flora), a língua falada, as vestimentas, os hábitos cotidianos de higiene, a medicina, as técnicas de produção de artefatos, as técnicas de coleta ou de produção de alimentos, a delimitação do território geográfico e de domínio da comunidade, os espaços que são públicos e os espaços considerados privados, as transformações sofridas pela cultura no contato com outros povos, as relações de amizade, trocas ou identidade com outras comunidades indígenas, as brincadeiras e as rotinas das mulheres, dos homens, das crianças e dos velhos, a medição do tempo, o contar histórias, as crenças, lendas e mitos de origem, as manifestações artísticas, como músicas, desenhos, artesanato, danças.

- Identificação de semelhanças e diferenças entre o modo de vida da localidade dos alunos e da cultura indígena:

- existem vários aspectos da coletividade dos alunos que são diferentes do modo de vida da comunidade indígena estudada: na ocupação do território, no relacionamento com a natureza (produção de alimentos, uso da água, do solo e da vegetação, mitos, medicina, preservação), nas construções de moradias (materiais, técnicas, construtores, distribuição e uso do espaço interno), na divisão de tarefas entre as pessoas na realização de trabalhos, nos tipos e confecção de vestimentas, nos tipos de lazer, na religiosidade, nos mitos de origem, nas técnicas de fabricação e uso de instrumentos nas mais diversas atividades de trabalho, no uso do espaço geográfico, nos hábitos de higiene, nos meios de comunicação, nos meios de transporte, nos diferentes modos de medir o tempo.

### Conteúdos comuns as Temáticas Históricas

Todas as temáticas são permeadas pelos conteúdos que se seguem, cuja aprendizagem favorece a construção de noções históricas. É necessário que o professor oriente

e acompanhe passo a passo a realização desses procedimentos pelos alunos, de forma que a aprendizagem seja bem-sucedida.

- Busca de informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, etc.).

- Análise de documentos de diferentes naturezas.

- Troca de informações sobre os objetos de estudo.

- Comparação de informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico.

- Formulação de hipóteses e questões a respeito dos temas estudados.

- Registro em diferentes formas: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, etc.

- Conhecimento e uso de diferentes medidas de tempo.

### Crêterios de avaliação de História para o primeiro ciclo

Ao final do primeiro ciclo, depois de terem vivenciados inúmeras situações de aprendizagem, os alunos dominam alguns conteúdos e procedimentos. Para avaliar esses domínios, esta proposta destaca, de modo amplo, os seguintes critérios:

- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e ao seu espaço

Este critério pretende avaliar se, a partir dos estudos desenvolvidos, o aluno se situa no tempo presente, reconhece diversidades e aproximações de modo de vida, de culturas, de crenças e de relações sociais, econômicas e culturais, pertencentes às localidades de seu próprio tempo e localizadas no espaço mais próximo com que convive (na escola, na família, na coletividade e em uma comunidade indígena de sua região).

- Reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual

Este critério pretende avaliar as conquistas do aluno no reconhecimento de que sua realidade estabelece laços de identidade histórica com outros tempos, que envolvem outros modos de vida, outros sujeitos e outros contextos.

## GEOGRAFIA

Independentemente da perspectiva geográfica, a maneira mais comum de se ensinar Geografia tem sido pelo discurso do professor ou pelo livro didático. Este discurso sempre parte de alguma noção ou conceito chave e versa sobre algum fenômeno social, cultural ou natural que é descrito e explicado, de forma descontextualizada do lugar ou do espaço no qual se encontra inserido. Após a exposição, ou trabalho de leitura, o professor avalia, pelos exercícios de memorização, se os alunos aprenderam o conteúdo.

Abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes

momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito.

Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade-natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação.

Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma conjunta. No ensino, professores e alunos deverão procurar entender que ambas — sociedade e natureza — constituem a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico é construído.

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações nas quais os alunos possam conhecer e utilizar esses procedimentos. A observação, descrição, experimentação, analogia e síntese devem ser ensinadas para que os alunos possam aprender a explicar, compreender e até mesmo representar os processos de construção do espaço e dos diferentes tipos de paisagens e territórios. Isso não significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmos: observar, descrever, experimentar e comparar servem para construir noções, espacializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas, enfim, para conhecer e começar a operar com os procedimentos e as explicações que a Geografia como ciência produz.

A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos. Entretanto, não se deve trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais.

Além disso, o estudo da paisagem local não deve se restringir à mera constatação e descrição dos fenômenos que a constituem. Deve-se também buscar as relações entre a sociedade e a natureza que aí se encontram presentes, situando-as em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando-as, conferindo-lhes significados, compreendendo-as. Estudar a paisagem local ao longo dos primeiro e segundo ciclos é aprender a observar e a reconhecer os fenômenos que a definem e suas características; descrever, representar, comparar e construir explicações, mesmo que aproximadas e subjetivas, das relações que aí se encontram impressas e expressas.

Nos ciclos subsequentes, o ensino de Geografia deve intensificar ainda mais a compreensão, por parte dos alunos, dos processos envolvidos na construção do espaço geográfico. A territorialidade e a temporalidade dos fenômenos estudados devem ser abordadas de forma mais aprofundada, pois os alunos já podem construir compreen-

sões e explicações mais complexas sobre as relações que existem entre aquilo que acontece no dia-a-dia, no lugar no qual se encontram inseridos, e o que acontece em outros lugares do mundo. Os problemas socioambientais e econômicos — como a degradação dos ecossistemas, o crescimento das disparidades na distribuição da riqueza entre países e grupos sociais, por exemplo — podem ser abordados a fim de promover um estudo mais amplo de questões sociais, econômicas, políticas e ambientais relevantes na atualidade. O próprio processo de globalização pelo qual o mundo de hoje passa demanda uma compreensão maior das relações de interdependência que existem entre os lugares, bem como das noções de espacialidade e territorialidade intrínsecas a esse processo.

Tal abordagem visa favorecer também a compreensão, por parte do aluno, de que ele próprio é parte integrante do ambiente e também agente ativo e passivo das transformações das paisagens terrestres. Contribui para a formação de uma consciência conservacionista e ambiental, na qual se pensa sobre o ambiente não somente em seus aspectos naturais, mas também culturais, econômicos e políticos.

Para tanto, as noções de sociedade, cultura, trabalho e natureza são fundamentais e podem ser abordadas por meio de temas nos quais as dinâmicas e determinações existentes entre a sociedade e a natureza sejam estudadas de forma conjunta. Porém, para além de uma abordagem descritiva da manifestação das forças materiais, é possível também nos terceiro e quarto ciclos propor estudos que envolvam o simbólico e as representações subjetivas, pois a força do imaginário social participa significativamente na construção do espaço geográfico e da paisagem.

A Geografia, ao pretender o estudo dos lugares, suas paisagens e território, tem buscado um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informação. Mesmo na escola, a relação da Geografia com a Literatura, por exemplo, tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura do espaço e da paisagem. É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental pela leitura de autores brasileiros consagrados — Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros — cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais.

Também as produções musicais, a fotografia e até mesmo o cinema são fontes que podem ser utilizadas por professores e alunos para obter informações, comparar, perguntar e inspirar-se para interpretar as paisagens e construir conhecimentos sobre o espaço geográfico.

A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos. Pede uma cartografia conceitual, apoiada numa fusão de múltiplos tempos e numa linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos.

Na escola, assim, fotos comuns, fotos aéreas, filmes, gravuras e vídeos também podem ser utilizados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem. É



preciso que o professor analise as imagens na sua totalidade e procure contextualizá-las em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que finalidade, etc., e tomar esses dados como referência na leitura de informações mais particularizadas, ensinando aos alunos que as imagens são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujas intencionalidades podem ser encontradas de forma explícita ou implícita.

O estudo da linguagem cartográfica, por sua vez, tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço.

A cartografia é um conhecimento que vem se desenvolvendo desde a pré-história até os dias de hoje. Por intermédio dessa linguagem é possível sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, entre outras coisas — sempre envolvendo a ideia da produção do espaço: sua organização e distribuição.

A forma mais usual de se trabalhar com a linguagem cartográfica na escola é por meio de situações nas quais os alunos têm de colorir mapas, copiá-los, escrever os nomes de rios ou cidades, memorizar as informações neles representadas. Mas esse tratamento não garante que eles construam os conhecimentos necessários, tanto para ler mapas como para representar o espaço geográfico.

Para isso, é preciso partir da ideia de que a linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeção. Também é uma forma de atender a diversas necessidades, das mais cotidianas (chegar a um lugar que não se conhece, entender o trajeto dos mananciais, por exemplo) às mais específicas (como delimitar áreas de plantio, compreender zonas de influência do clima). A escola deve criar oportunidades para que os alunos construam conhecimentos sobre essa linguagem nos dois sentidos: como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores das informações expressas por ela.

### *Ensino e aprendizagem de Geografia no primeiro ciclo*

No primeiro ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho.

O estudo das manifestações da natureza em suas múltiplas formas, presentes na paisagem local, é ponto de partida para uma compreensão mais ampla das relações entre sociedade e natureza.

É possível analisar as transformações que esta sofre por causa de atividades econômicas, hábitos culturais ou questões políticas, expressas de diferentes maneiras no próprio meio em que os alunos estão inseridos. Por exemplo, por meio da arquitetura, da distribuição da população, dos hábitos alimentares, da divisão e constituição do trabalho,

das formas de lazer e inclusive por suas próprias características biofísicas pode-se observar a presença da natureza e sua relação com a vida dos homens em sociedade. Do mesmo modo, é possível também compreender por que a natureza favorece o desenvolvimento de determinadas atividades e não de outras e, assim, conhecer as influências que uma exerce sobre outra, reciprocamente.

Quando se estuda a paisagem local, deve-se procurar estabelecer relações com outras paisagens e lugares distantes no tempo ou no espaço, para que elementos de comparação possam ser utilizados na busca de semelhanças e diferenças, permanências e transformações, explicações para os fenômenos que aí se encontram presentes. Inicia-se, assim, um processo de compreensão mais ampla das noções de posição, sítio, fronteira e extensão, que caracterizam a paisagem local e as paisagens de forma geral.

É fundamental também que o professor conheça quais são as ideias e os conhecimentos que seus alunos têm sobre o lugar em que vivem, sobre outros lugares e a relação entre eles. Afinal, mesmo que ainda não tenham tido contato com o conhecimento geográfico de forma organizada, os alunos são portadores de muitas informações e ideias sobre o meio em que estão inseridos e sobre o mundo, têm acesso ao conhecimento produzido por seus familiares e pessoas próximas e, muitas vezes, às informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Esses conhecimentos devem ser investigados para que o professor possa criar intervenções significativas que provoquem avanços nas concepções dos alunos. O principal cuidado é ir além daquilo que já sabem, evitando estudos restritos às ideias e temas que já dominam e pouco promovem a ampliação de seus conhecimentos e hipóteses acerca da presença e do papel da natureza na paisagem local.

Desde o primeiro ciclo é importante que os alunos conheçam alguns procedimentos que fazem parte dos métodos de operar da Geografia. Observar, descrever, representar e construir explicações são procedimentos que podem aprender a utilizar, mesmo que ainda o façam com pouca autonomia, necessitando da presença e orientação do professor. Por exemplo, em relação à observação, o professor pode levá-los a compreender que não se trata apenas de olhar um pouco mais detidamente, mas sim de olhar intencionalmente, em busca de respostas, nem sempre visíveis de imediato, disparadas pelo assunto ou problema em estudo. A descrição, por sua vez, não deve ser apenas uma listagem aleatória do que se observa, mas sim a seleção das informações que sugerem certas explicações e possuem relação com as hipóteses daquele que observa e descreve.

Vale lembrar que esse ciclo é, na maioria das vezes, o momento de ingresso da criança na escola. Ensinar os alunos a ler uma imagem, a observar uma paisagem ou ainda a ler um texto — mesmo que a leitura não seja realizada diretamente por eles — para pesquisar e obter informações faz parte do trabalho do professor desse ciclo. Do mesmo modo, cabe a ele estimular e intermediar discussões entre os próprios alunos, para que possam aprender a compartilhar seus conhecimentos, elaborar perguntas, confrontar suas opiniões, ouvir seus semelhantes e se posicionar diante do grupo.

Assim, mesmo os alunos estando em processo de alfabetização, fontes escritas devem estar presentes nos estudos realizados, da mesma forma que o conhecimento construído expresso por meio de textos. Propor que os alunos registrem por escrito, individual ou coletivamente, aquilo que observaram ou aprenderam é uma maneira de aproximá-los de procedimentos essenciais — ler e escrever — não apenas para o campo da Geografia, mas também para o desenvolvimento de procedimentos importantes na vida de todo estudante.

A imagem como representação também pode estar presente. Desenhar é uma maneira de se expressar característica desse segmento da escolaridade e um procedimento de registro utilizado pela própria Geografia. Além disso, é uma forma interessante de propor que os alunos comecem a utilizar mais objetivamente as noções de proporção, distância e direção, fundamentais para a compreensão e uso da linguagem cartográfica.

O trabalho com a construção da linguagem cartográfica, por sua vez, deve ser realizado considerando os referenciais que os alunos já utilizam para se localizar e orientar no espaço. A partir de situações nas quais compartilhem e explicitem seus conhecimentos, o professor pode criar outras nas quais possam esquematizar e ampliar suas ideias de distância, direção e orientação.

O início do processo de construção da linguagem cartográfica acontece mediante o trabalho com a produção e a leitura de mapas simples, em situações significativas de aprendizagem nas quais os alunos tenham questões a resolver, seja para comunicar, seja para obter e interpretar informações.

E como na construção de outras linguagens mesmo inicialmente não se deve descaracterizá-la nem na produção, nem na leitura. É importante, assim, que o professor desse ciclo trabalhe com diferentes tipos de mapas, atlas, globo terrestre, plantas e maquetes — de boa qualidade e atualizados —, mediante situações nas quais os alunos possam interagir com eles e fazer um uso cada vez mais preciso e adequado deles.

O estudo do meio, o trabalho com imagens e a representação dos lugares são recursos didáticos interessantes pelos quais os alunos poderão construir e reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da paisagem local, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar no qual se encontram inseridos.

Além disso, a interface com a História é essencial. A Geografia pode trabalhar com recortes temporais e espaciais distintos dos da História, embora não possa construir interpretações de uma paisagem sem buscar sua historicidade. Uma abordagem que pretende ler a paisagem local, estabelecer comparações, interpretar as múltiplas relações entre a sociedade e a natureza de um determinado lugar, pressupõe uma inter-relação entre essas disciplinas, tanto nas problematizações quanto nos conteúdos e procedimentos. Com a área de Ciências também há uma afinidade peculiar nos conteúdos desse ciclo, uma vez que o funcionamento da natureza e suas determinações na vida dos homens devem ser estudados. Sem perder de vista as

especificidades de cada uma das áreas, o professor pode aproveitar o que há em comum para tratar um mesmo assunto sob vários ângulos.

### O estudo da paisagem local

São muitos e variados os temas que podem ser pesquisados a partir do estudo da paisagem local. Embora cada unidade escolar e cada professor possa propor os seus, a depender das necessidades e problemáticas que julgarem importantes de serem abordadas, aqueles selecionados devem tratar da presença e do papel da natureza e sua relação com a vida das pessoas — seja em sociedade, coletiva ou individualmente — na construção do espaço geográfico.

Seguem sugestões de blocos temáticos que podem ser estudados com os alunos, apresentados de modo amplo, pois se configuram como sugestões e não devem ser compreendidos como uma sequência de assuntos a serem aprendidos ou ainda como blocos isolados que não se comunicam entre si. O professor pode, por exemplo, trabalhar com um ou mais blocos ao mesmo tempo, reunidos no estudo da paisagem local.

### Tudo é Natureza

A principal noção a ser trabalhada por este tema é a presença da natureza em tudo que está visível ou não na paisagem local. Por meio da observação e descrição, os alunos podem reconhecer essa presença em seus hábitos cotidianos, na configuração e localização de seu bairro e de sua cidade ou ainda nas atividades econômicas, sociais e culturais com as quais têm contato direto ou indireto. Essa percepção pode ser ampliada mediante a comparação com a presença da natureza em outros bairros, em diferentes regiões do Brasil e em outros lugares do mundo. A visão global de natureza expressa na paisagem local pode ser realizada por meio dos hábitos de consumo, pesquisando os produtos que participam da vida cotidiana, como são feitos e qual a origem dos recursos naturais que estão envolvidos em sua produção. É possível, ainda, aproximar os alunos do papel do trabalho na transformação da natureza, investigando como pessoas de diferentes espaços e tempos utilizam técnicas e instrumentos distintos de trabalho na apropriação e transformação dos elementos naturais disponíveis na paisagem local. Entretanto, a dimensão utilitária da natureza como recurso natural pode ser ultrapassada ao se abordarem também suas características biofísicas e as relações afetivas e singulares que as pessoas estabelecem com ela e manifestam por meio das artes e das formas de lazer, por exemplo.

### Conservando o Ambiente

Este tema proporciona a compreensão das diferentes relações que indivíduos, grupos sociais e sociedades estabelecem com a natureza no dia-a-dia. Por meio de problematizações de situações vividas no lugar no qual os alunos

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

se encontram inseridos — seja ele o bairro, a cidade ou o país — pode-se discutir o comportamento social e suas relações com a natureza. Devem ser estudados o modo de produzir e fazer do cotidiano, as tecnologias e as possibilidades de novas formas de se relacionar com a natureza, como as atitudes conservacionistas em relação ao lixo, saneamento básico, abastecimento de água, produção e conservação de alimentos, por exemplo. É possível ainda introduzir os modos de produzir considerados alternativos, como a produção de energia solar e as técnicas agrícolas alternativas. Pode-se também abordar a categoria território ao se tratar da questão ambiental como política de conservação e apresentar aos alunos o conceito de Áreas

Protegidas e Unidades de Conservação por meio da pesquisa sobre suas tipologias e seus objetivos, identificando como elas estão próximas ou distantes de seu cotidiano e quais as suas implicações na vida das pessoas.

### Transformando a Natureza: Diferentes Paisagens

Este tema proporciona um estudo sobre os motivos, as técnicas e as consequências da transformação e do uso da natureza. Pode-se integrá-lo ao estudo da História no que se refere às relações sociais, culturais e econômicas. Por meio da leitura de imagens, pode-se conhecer a trajetória da constituição da paisagem local e compará-la com a trajetória de diferentes paisagens e lugares, enfocando as múltiplas relações e determinações dos homens em sociedade com a natureza nessa trajetória. Este tema evoca também pesquisas sobre como diferentes grupos sociais — índios, negros, imigrantes, caiçaras, dentre os muitos que fazem parte da sociedade brasileira — relacionaram-se ao longo de suas trajetórias com a natureza na construção do lugar e da paisagem onde vivem, podendo-se inclusive eleger como objeto de estudo grupos sociais inseridos em paisagens distintas daquelas características do Brasil.

### O Lugar e a Paisagem

Este tema trata das relações mais individualizadas dos alunos com o lugar em que vivem.

Quais foram as razões que os fizeram morar ali (vínculos familiares, proximidade do trabalho, condições econômicas, entre outras) e quais são as condições do lugar em que vivem (moradia, asfalto, saneamento básico, postos de saúde, escolas, lugares de lazer, tratamento do lixo). Pode-se aprofundar a compreensão desses aspectos a partir da forma como percebem a paisagem local em que vivem e procurar estabelecer relações entre o modo como cada um vê seu lugar e como cada lugar compõe a paisagem. Outro ponto a ser discutido são as normas dos lugares: como é que se deve agir na rua, na escola, na casa; como essas regras são expressas de forma implícita ou explícita nas relações sociais e na própria paisagem local; como as crianças percebem e lidam com as regras dos diferentes lugares. É importante discutir tentando encontrar as razões pelas quais elas são estabelecidas dessa forma e não de outra, sua utilidade, legitimidade e como alteram e determinam a configuração dos lugares.

Esses blocos temáticos contemplam conteúdos de diferentes dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais que, segundo esta proposta de ensino, são considerados como fundamentais para atingir as capacidades definidas para esse segmento da escolaridade. A seguir, são apresentados em forma de lista, de modo a destacar suas dimensões e as principais relações que existem entre eles:

- observação e descrição de diferentes formas pelas quais a natureza se apresenta na paisagem local: nas construções e moradias, na distribuição da população, na organização dos bairros, nos modos de vida, nas formas de lazer, nas artes plásticas;
- identificação de motivos e técnicas pelos quais sua coletividade e a sociedade de forma geral transforma a natureza: por meio do trabalho, da tecnologia, da cultura e da política, no passado e no presente;
- caracterização da paisagem local: suas origens e organização, as manifestações da natureza em seus aspectos biofísicos, as transformações sofridas ao longo do tempo;
- conhecimento das relações entre as pessoas e o lugar: as condições de vida, as histórias, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem;
- identificação da situação ambiental da sua localidade: proteção e preservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde;
- produção de mapas ou roteiros simples considerando características da linguagem cartográfica como as relações de distância e direção e o sistema de cores e legendas;
- leitura inicial de mapas políticos, atlas e globo terrestre;
- valorização de formas não-predatórias de exploração, transformação e uso dos recursos naturais;
- organização, com auxílio do professor, de suas pesquisas e das conquistas de seus conhecimentos em obras individuais ou coletivas: textos, exposições, desenhos, dramatizações, entre outras.

### Crítérios de avaliação de Geografia para o primeiro ciclo

Ao final do primeiro ciclo, os alunos devem ter avaliadas suas conquistas numa perspectiva de continuidade aos seus estudos. A avaliação deve ser planejada, assim, relativamente aos conhecimentos que serão recontextualizados e utilizados em estudos posteriores. Para isso é necessário estabelecer alguns critérios. De modo amplo, são eles:

- Reconhecer algumas das manifestações da relação entre sociedade e natureza presentes na sua vida cotidiana e na paisagem local

Com este critério avalia-se o quanto o aluno se apropriou da ideia de interdependência entre a sociedade e a natureza e se reconhece aspectos dessa relação na paisagem local e no lugar em que se encontra inserido. Também deve-se avaliar se conhece alguns dos processos de transformação da natureza em seu contexto mais imediato.

- Reconhecer e localizar as características da paisagem local e compará-las com as de outras paisagens

Com este critério avalia-se se o aluno é capaz de distinguir, por meio da observação e da descrição, alguns aspectos naturais e culturais da paisagem, percebendo nela

elementos que expressam a multiplicidade de tempos e espaços que a compõe. Se é capaz também de comparar algumas das diferenças e semelhanças existentes entre diferentes paisagens.

- Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples

Com este critério avalia-se se o aluno sabe utilizar elementos da linguagem cartográfica como um sistema de representação que possui convenções e funções específicas, tais como cor, símbolos, relações de direção e orientação, função de representar o espaço e suas características, delimitar as relações de vizinhança.

### CIÊNCIAS NATURAIS

Os avanços das pesquisas na didática das Ciências, resumidos na introdução, apontam a importância da análise psicológica e epistemológica do processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais para compreendê-lo e reestruturá-lo.

Para o ensino de Ciências Naturais é necessária a construção de uma estrutura geral da área que favoreça a aprendizagem significativa do conhecimento historicamente acumulado e a formação de uma concepção de Ciência, suas relações com a Tecnologia e com a Sociedade. Portanto, é necessário considerar as estruturas de conhecimento envolvidas no processo de ensino e aprendizagem — do aluno, do professor, da Ciência.

De um lado, os estudantes possuem um repertório de representações, conhecimentos intuitivos, adquiridos pela vivência, pela cultura e senso comum, acerca dos conceitos que serão ensinados na escola. O grau de amadurecimento intelectual e emocional do aluno e sua formação escolar são relevantes na elaboração desses conhecimentos prévios. Além disso, é necessário considerar, o professor também carrega consigo muitas ideias de senso comum, ainda que tenha elaborado parcelas do conhecimento científico. De outro lado, tem-se a estrutura do conhecimento científico e seu processo histórico de produção, que envolve relações com várias atividades humanas, especialmente a Tecnologia, com valores humanos e concepções de Ciência.

Os campos do conhecimento científico — Astronomia, Biologia, Física, Geociências e Química — têm por referência as teorias vigentes, que se apresentam como conjuntos de proposições e metodologias altamente estruturados e formalizados, muito distantes, portanto, do aluno em formação. Não se pode pretender que a estrutura das teorias científicas, em sua complexidade, seja a mesma que organiza o ensino e a aprendizagem de Ciências Naturais no ensino fundamental.

As teorias científicas oferecem modelos lógicos e categorias de raciocínio, um painel de objetos de estudo — fenômenos naturais e modos de realizar transformações no meio —, que são um horizonte para onde orientar as investigações em aulas e projetos de Ciências.

A história das Ciências também é fonte importante de conhecimentos na área. A história das ideias científicas e a história das relações do ser humano com seu corpo, com os ambientes e com os recursos naturais devem ter lugar

no ensino, para que se possa construir com os alunos uma concepção interativa de Ciência e Tecnologia não-neutras, contextualizada nas relações entre as sociedades humanas e a natureza. A dimensão histórica pode ser introduzida nas séries iniciais na forma de história dos ambientes e das invenções. Também é possível o professor versar sobre a história das ideias científicas, conteúdo que passa a ser abordado com mais profundidade nas séries finais do ensino fundamental.

Pela abrangência e pela natureza dos objetos de estudo das Ciências, é possível desenvolver a área de forma muito dinâmica, orientando o trabalho escolar para o conhecimento sobre fenômenos da natureza, incluindo o ser humano e as tecnologias mais próximas e mais distantes, no espaço e no tempo. Estabelecer relações entre o que é conhecido e as novas ideias, entre o comum e o diferente, entre o particular e o geral, definir contrapontos entre os muitos elementos no universo de conhecimentos são processos essenciais à estruturação do pensamento, particularmente do pensamento científico.

Aspectos do desenvolvimento afetivo, dos valores e das atitudes também merecem atenção ao se estruturar a área de Ciências Naturais, que deve ser concebida como oportunidade de encontro entre o aluno, o professor e o mundo, reunindo os repertórios de vivências dos alunos e oferecendo-lhes imagens, palavras e proposições com significados que evoluam, na perspectiva de ultrapassar o conhecimento intuitivo e o senso comum.

Se a intenção é que os alunos se apropriem do conhecimento científico e desenvolvam uma autonomia no pensar e no agir, é importante conceber a relação de ensino e aprendizagem como uma relação entre sujeitos, em que cada um, a seu modo e com determinado papel, está envolvido na construção de uma compreensão dos fenômenos naturais e suas transformações, na formação de atitudes e valores humanos.

Dizer que o aluno é sujeito de sua aprendizagem significa afirmar que é dele o movimento de ressignificar o mundo, isto é, de construir explicações norteadas pelo conhecimento científico.

Os alunos têm ideias acerca do seu corpo, dos fenômenos naturais e dos modos de realizar transformações no meio; são modelos com uma lógica interna, carregados de símbolos da sua cultura. Convidados a expor suas ideias para explicar determinado fenômeno e a confrontá-las com outras explicações, eles podem perceber os limites de seus modelos e a necessidade de novas informações; estão em movimento de ressignificação.

Mas esse processo não é espontâneo; é construído com a intervenção do professor. É o professor quem tem condições de orientar o caminhar do aluno, criando situações interessantes e significativas, fornecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos, para organizá-los em um corpo de conhecimentos sistematizados.

Ao longo do ensino fundamental a aproximação ao conhecimento científico se faz gradualmente. Nos primeiros ciclos o aluno constrói repertórios de imagens, fatos e noções, sendo que o estabelecimento dos conceitos científicos se configura nos ciclos finais.

Ao professor cabe selecionar, organizar e problematizar conteúdos de modo a promover um avanço no desenvolvimento intelectual do aluno, na sua construção como ser social.

Pesquisas têm mostrado que muitas vezes conceitos intuitivos coexistem com conceitos científicos aprendidos na escola. Nesse caso o ensino não provocou uma mudança conceitual, mas, desde que a aprendizagem tenha sido significativa, o aluno adquiriu um novo conceito. Além disso, desde que o professor interfira adequadamente, o aluno pode ganhar consciência da coexistência de diferentes sistemas explicativos para o mesmo conjunto de fatos e fenômenos, estando apto a reconhecer e aplicar diferentes domínios de ideias em diferentes situações. Ganhar consciência da existência de diferentes fontes de explicação para as coisas da natureza e do mundo é tão importante quanto aprender conceitos científicos.

Sabe-se também que nem sempre todos os alunos de uma classe têm ideias prévias acerca de um objeto de estudo. Isso não significa que tal objeto não deva ser estudado. Significa, sim, que a intervenção do professor será a de apresentar ideias gerais a partir das quais o processo de investigação sobre o objeto possa se estabelecer. A apresentação de um assunto novo para o aluno também é instigante, e durante as investigações surgem dúvidas, constroem-se representações, buscam-se informações e confrontam-se ideias.

É importante, no entanto, que o professor tenha claro que o ensino de Ciências não se resume à apresentação de definições científicas, em geral fora do alcance da compreensão dos alunos. Definições são o ponto de chegada do processo de ensino, aquilo que se pretende que o aluno compreenda ao longo de suas investigações, da mesma forma que conceitos, procedimentos e atitudes também são aprendidos.

Em Ciências Naturais são procedimentos fundamentais aqueles que permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e ideias. A observação, a experimentação, a comparação, o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias, a leitura e a escrita de textos informativos, a organização de informações por meio de desenhos, tabelas, gráficos, esquemas e textos, a proposição de suposições, o confronto entre suposições e entre elas e os dados obtidos por investigação, a proposição e a solução de problemas, são diferentes procedimentos que possibilitam a aprendizagem.

Da mesma forma que os conteúdos conceituais, os procedimentos devem ser construídos pelos alunos por meio de comparações e discussões estimuladas por elementos e modelos oferecidos pelo professor.

No contexto da aprendizagem ativa, os alunos são convidados à prática de tais procedimentos, no início imitando o professor, e, aos poucos, tornando-se autônomos. Por exemplo, ao trabalhar o desenho de observação, o professor inicia a atividade desenhando na lousa, conversando com as crianças sobre os detalhes de cores e formas que permitem que o desenho seja uma representação do objeto original. Em seguida, os alunos podem fazer seu próprio desenho de observação, sendo esperado que esse

primeiro desenho se assemelhe ao do professor. Em outras oportunidades as crianças poderão começar o desenho de observação sem o modelo do professor, que ainda assim conversa com os alunos sobre detalhes necessários ao desenho. O ensino desses procedimentos só é possível pelo trabalho com diferentes temas de interesse científico, que serão investigados de formas distintas. Certos temas podem ser objeto de observações diretas e/ou experimentação, outros não.

Quanto ao ensino de atitudes e valores, embora muitas vezes o professor não se dê conta estará sempre legitimando determinadas atitudes com seus alunos. Afinal é ele uma referência importante para sua classe. É muito importante que esta dimensão dos conteúdos seja objeto de reflexão e de ensino do professor, para que valores e posturas sejam desenvolvidos tendo em vista o aluno que se tem a intenção de formar.

Em Ciências Naturais é relevante o desenvolvimento de posturas e valores pertinentes às relações entre os seres humanos, o conhecimento e o ambiente. O desenvolvimento desses valores envolve muitos aspectos da vida social, como a cultura e o sistema produtivo, as relações entre o homem e a natureza. Nessas discussões, o respeito à diversidade de opiniões ou às provas obtidas por intermédio de investigação e a colaboração na execução das tarefas são elementos que contribuem para o aprendizado de atitudes, como a responsabilidade em relação à saúde e ao ambiente.

Incentivo às atitudes de curiosidade, de respeito à diversidade de opiniões, à persistência na busca e compreensão das informações, às provas obtidas por meio de investigações, de valorização da vida em sua diversidade, de preservação do ambiente, de apreço e respeito à individualidade e à coletividade, têm lugar no processo de ensino e aprendizagem.

No planejamento e no desenvolvimento dos temas de Ciências em sala de aula, cada uma das dimensões dos conteúdos deve ser explicitamente tratada. É também essencial que sejam levadas em conta por ocasião das avaliações, de forma compatível com o sentido amplo que se adotou para os conteúdos do aprendizado.

### *Ciências Naturais no primeiro ciclo*

O processo de aprendizagem das crianças, tendo ou não cursado a educação infantil, inicia-se muito antes da escolaridade obrigatória. São frequentemente curiosas, buscam explicações para o que veem, ouvem e sentem. O que é isso? Como funciona? Como faz? E os famosos porquês.

São perguntas que fazem a si mesmas e às pessoas em muitas situações de sua vida.

As fontes para a obtenção de respostas e de conhecimentos sobre o mundo vão desde o ambiente doméstico e a cultura regional, até a mídia e a cultura de massas. Portanto, as crianças chegam à escola tendo um repertório de representações e explicações da realidade. É importante que tais representações encontrem na sala de aula um lugar para manifestação, pois, além de constituírem importante

fator no processo de aprendizagem, poderão ser ampliadas, transformadas e sistematizadas com a mediação do professor. É papel da escola e do professor estimular os alunos a perguntarem e a buscarem respostas sobre a vida humana, sobre os ambientes e recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano ou que estejam distantes no tempo e no espaço.

Entretanto, crianças pequenas compreendem e vivem a realidade natural e social de modo diferente dos adultos. Fora ou dentro da escola, as crianças emprestam magia, vontade e vida aos objetos e às coisas da natureza ao elaborar suas explicações sobre o mundo. De modo geral, em torno de oito anos as crianças passam a exibir um modo menos subjetivo e mais racional de explicar os acontecimentos e as coisas do mundo. São capazes de distinguir os objetos das próprias ações e organizar etapas de acontecimentos em intervalos de tempo.

No primeiro ciclo são inúmeras as possibilidades de trabalho com os conteúdos da área de Ciências Naturais. Nas classes de primeiro ciclo é possível a elaboração de algumas explicações objetivas e mais próximas da Ciência, de acordo com a idade e o amadurecimento dos alunos e sob influência do processo de aprendizagem, ainda que explicações mágicas persistam. Também é possível o contato com uma variedade de aspectos do mundo, explorando-os, conhecendo-os, explicando-os e iniciando a aprendizagem de conceitos, procedimentos e valores importantes.

Desde o início do processo de escolarização e alfabetização, os temas de natureza científica e técnica, por sua presença variada, podem ser de grande ajuda, por permitirem diferentes formas de expressão. Não se trata somente de ensinar a ler e a escrever para que os alunos possam aprender Ciências, mas também de fazer usos das Ciências para que os alunos possam aprender a ler e a escrever.

Essa fase é marcada por um grande desenvolvimento da linguagem oral, descritiva e narrativa, das nomeações de objetos e seres vivos, suas partes e propriedades. Esta característica permite que os alunos possam enriquecer relatos sobre observações realizadas e comunicá-las aos seus companheiros.

A capacidade de narrar ou descrever um fato, nessa fase, é enriquecida pelo desenho, que progressivamente incorpora detalhes do objeto ou do fenômeno observado. O desenho é uma importante possibilidade de registro de observações compatível com esse momento da escolaridade, além de um instrumento de informação da própria Ciência. Conhecer desenhos informativos elaborados por adultos — em livros, enciclopédias ou o desenho do professor — contribui para a valorização desse instrumento de comunicação das informações.

Além do desenho, outras formas de registro se configuram como possibilidades nessa fase: listas, tabelas, pequenos textos, utilizando conhecimentos adquiridos em Língua Portuguesa e Matemática.

Muito importante no ensino de Ciências é a comparação entre fenômenos ou objetos de mesma classe, por exemplo: diferentes fontes de energia, alimentação dos animais, objetos de mesmo uso.

Orientados pelo professor, que lhes oferece informações e propõe investigações, os alunos realizam comparações e estabelecem regularidades que permitem algumas classificações e generalizações. Por exemplo, podem compreender que existem diferentes fontes de calor; que todos os animais se alimentam de plantas ou de outros animais e que objetos são feitos de determinados materiais apropriados ao seu uso.

Outra característica deste momento da criança é o desenvolvimento da linguagem causal. A criança é capaz de estabelecer sequências de fatos, identificando causas e consequências relacionadas a essas sequências, mas ainda não as associa a princípios ou leis gerais das Ciências. Essa característica possibilita o trabalho de identificação e registro de encadeamento de eventos ao longo do tempo, estabelecendo-se a distinção entre causas e consequências.

Também é de grande importância que o professor incentive o aluno a formular suposições e perguntas, pois esse procedimento permite conhecer as representações e conceitos intuitivos dos alunos, orientando o processo de construção de conhecimentos.

Observar, comparar, descrever, narrar, desenhar e perguntar são modos de buscar e organizar informações sobre temas específicos, alvos de investigação pela classe. Tais procedimentos por si só não permitem a aquisição do conhecimento conceitual sobre o tema, mas são recursos para que a dimensão conceitual, a rede de ideias que confere significado ao tema, possa ser trabalhada pelo professor.

### Conteúdos de Ciências Naturais para o primeiro ciclo

No primeiro ciclo as crianças têm uma primeira aproximação das noções de ambiente, corpo humano e transformações de materiais do ambiente por meio de técnicas criadas pelo homem. Podem aprender procedimentos simples de observação, comparação, busca e registro de informações, e também desenvolver atitudes de responsabilidade para consigo, com o outro e com o ambiente.

Os textos seguintes buscam explicitar os alcances dos conteúdos em cada bloco temático, apontando-se possíveis conexões entre blocos, com outras áreas e com os temas transversais, tendo-se o tratamento didático em perspectiva.

### Ambiente

No primeiro ciclo, os conteúdos pretendem uma primeira aproximação da noção do ambiente como resultado das interações entre seus componentes — seres vivos, ar, água, solo, luz e calor — e da compreensão de que, embora constituídos pelos mesmos elementos, os diversos ambientes diferenciam-se pelos tipos de seres vivos, pela disponibilidade dos demais componentes e pelo modo como se dá a presença do ser humano.

A observação direta ou indireta de diferentes ambientes, a identificação de seus componentes e de algumas relações entre eles, bem como a investigação de como o homem se relaciona com tais ambientes, permite aos alunos

uma primeira noção e a diferenciação de ambiente natural e ambiente construído. Os seres vivos — animais e vegetais — destacam-se entre os componentes dos ambientes, estudando-se suas características e hábitos — alimentação, reprodução, locomoção — em relação ao ambiente em que vivem. É possível uma primeira aproximação ao conceito de ser vivo por meio do estudo do ciclo vital: nascimento, crescimento, reprodução e morte. Todos esses conteúdos também fazem parte do documento Meio Ambiente. Para a realização das investigações sugeridas, o professor pode tomar como referência ambientes e seres vivos da sua região e outros distantes, no tempo e no espaço.

Comparando-se ambientes diferentes — floresta, rio, represa, lago, plantação, campo, cidade, horta, etc. —, busca-se identificar suas regularidades (os componentes comuns) e suas particularidades (disponibilidade dos diferentes componentes, tipos de seres vivos, o modo e a intensidade da ocupação humana).

Cabe ao professor orientar os alunos sobre o que e onde observar, de modo que se coletem dados importantes para as comparações que se pretende, pois, a habilidade de observar implica um olhar atento para algo que se tem a intenção de ver.

As observações realizadas resultam em um conjunto de dados que são organizados por meio de desenhos e listas, de modo que as características de cada ambiente fiquem registradas. Ao realizar registros os alunos têm a oportunidade de sistematizar os conhecimentos que adquiriram. Entretanto, parte das comparações no primeiro ciclo são feitas oralmente, quando os alunos descrevem os ambientes investigados, apontando suas diferenças e semelhanças, e comparam seus resultados às suposições iniciais.

Durante esses trabalhos os alunos adquirem um repertório de imagens e alguns novos significados para ideias de ambiente, solo, seres vivos, entre outras que forem exploradas. Desenvolvem a habilidade de descrever os ambientes, identificando, comparando e classificando seus diferentes componentes. Portanto, ampliam suas noções, verificando por diferentes que sejam todos apresentam componentes comuns e a ocupação humana possibilita diferentes transformações. Aspecto a ser considerado ao se tratar de ambientes construídos é o fato de apresentarem, geralmente, menor diversidade de seres vivos, presença de habitações individuais e coletivas e condições ambientais de vida humana bastante variadas.

Focalizando-se os ambientes construídos pelo homem, como uma horta, uma pastagem ou as cidades, evidencia-se a necessidade humana de transformar os ambientes a fim de utilizar os seus recursos e ocupar espaços. É pertinente a abordagem da degradação ambiental como consequência de certos modos de interferência humana. Esses assuntos são tratados em conexão com o bloco "Recursos tecnológicos" e com o documento Meio Ambiente.

Os estudos sobre ambientes se complementam com as investigações sobre os seres vivos que os habitam, na perspectiva de conhecer como determinado ser vivo se relaciona com outros seres vivos e demais componentes de seu ambiente. Cada animal ou planta apresenta modos

de alimentação, sustentação e locomoção, forma do corpo, reprodução e outras características que o capacitam a explorar e sobreviver em seu meio específico.

Estudos sobre determinados animais e plantas também oferecem oportunidades para a compreensão do processo do ciclo vital, que tem peculiaridades em seres vivos determinados, mas é comum a todos: nascer, crescer, reproduzir e morrer. É importante que se tenha claro que o ciclo vital é um processo de cada espécie e não do indivíduo; é a espécie que se mantém por meio da reprodução.

É necessário considerar que as descrições e explicações que os alunos conceberão a cada investigação proposta serão realizadas, inicialmente, com a utilização de seu próprio vocabulário, que deverá se aperfeiçoar ao longo dos trabalhos, embora não se deva exigir a utilização da nomenclatura científica em sua complexidade.

A coleta de informações sobre a vida de determinados animais em seus ambientes pode ser feita pela observação de figuras, leituras de pequenos textos realizadas pelo professor para a classe, cultivo de plantas, criação de pequenos animais (tatzinhos de jardim, minhocas, borboletas, besouros), em que se preservem as condições de sua vida na natureza, ou ainda por meio de filmes e de contato com pessoas que conheçam a vida dos animais e das plantas.

Criações de pequenos animais em sala de aula oferecem oportunidades para que os alunos se organizem nos cuidados necessários à manutenção das criações, para a realização de observações a longo prazo a respeito das características do corpo e dos hábitos dos animais selecionados. Da mesma forma, o cultivo de plantas constitui excelente oportunidade para que se trabalhe com os alunos atitudes de valorização da vida em sua diversidade. Criações ou cultivo de plantas podem ser feitos utilizando-se pequenos espaços e materiais de sucata, como latas ou caixotes.

Parte significativa do conhecimento sobre seres vivos é obtida por meio de leitura de livros, revistas e enciclopédias, buscando-se informações sobre as características das plantas e hábitos de animais habitantes de diferentes ambientes. Este conhecimento tem duplo papel: sugerir observações sobre seres vivos que estão sendo investigados e ainda informar sobre seres vivos distantes no tempo e no espaço. Por exemplo, pode-se conhecer habitantes das profundezas dos mares e de florestas virgens, sobre animais selvagens (não-domesticados), animais extintos ou em extinção, plantas ornamentais, plantas medicinais, etc.

São inúmeros os temas que permitem trabalhar as relações dos seres vivos entre si e destes com os demais componentes dos ambientes; relações de alimentação, relações entre as características do corpo e do comportamento e as condições do ambiente.

A respeito das relações alimentares explora-se a existência de diferentes hábitos — herbívoros, carnívoros e onívoros — e da dependência alimentar entre todos os seres vivos, incluindo o ser humano. A forma de obtenção de alimentos e água pelos animais na natureza, e por aqueles domesticados, mostra comportamentos interessantes. Compará-los às formas de obtenção de alimentos pelo ser humano em diferentes culturas permite a investigação do poder transformador da espécie humana.

Sobre sustentação e locomoção explora-se a presença de coluna vertebral, carapaças e musculatura em animais aquáticos e terrestres, apontando-se para a relação porte do animal, meio em que ele vive e presença de esqueleto. Por exemplo: no ambiente terrestre não são encontrados animais invertebrados de grande porte; já no aquático são conhecidos polvos e lulas muito grandes. Como a água sustenta o peso dos corpos, tais animais podem sobreviver no meio aquático.

Outro aspecto a ser considerado é a relação forma do corpo e locomoção no meio. Exemplo: os peixes são animais aquáticos que nadam e apresentam o corpo em forma de fuso; essa forma permite melhor deslocamento na água, o que é importante para caçar alimento e fugir de predadores. A respeito dos vegetais estuda-se o caule como estrutura de sustentação, importante para a sobrevivência de grande parte dos vegetais terrestres.

A reprodução nos animais pode ser estudada enfocando-se o desenvolvimento dos filhotes no interior do corpo materno ou em ovos postos no ambiente, a alimentação dos filhotes e o cuidado com a prole, os rituais de acasalamento, as épocas de cio, o tempo de gestação, o tempo que os filhotes levam para atingir a maturidade e o tempo de vida. São funções rítmicas, interessantes e importantes de serem estudadas.

Para o estudo da reprodução nos vegetais, é conveniente o cultivo daqueles com ciclo vital curto, que apresentem flores, como as hortaliças, o feijão e a batata-doce. Estuda-se a participação de insetos e pássaros na polinização, a formação dos frutos, sua variedade; condições de germinação e crescimento das sementes — influência da luz, do calor, da água e do ar.

Muito interessante é o trabalho com funções rítmicas nos vegetais: a frutificação de algumas plantas e as estações do ano, a abertura e o fechamento de flores ao longo do dia. Esse assunto permite que se construa a noção de que os vegetais (como todos os seres vivos) apresentam funções que se repetem com o mesmo intervalo de tempo (funções rítmicas), ajustadas ao dia, à noite e às estações do ano (ciclos geofísicos).

Vários temas de estudo sobre seres vivos podem ser realizados em conexão com o bloco "Ser humano e saúde", comparando-se características do corpo e do comportamento dos seres humanos aos demais seres vivos, particularmente aos animais. Também podem ser explorados vínculos com o bloco "Recursos tecnológicos", nas questões relativas à produção de alimentos, medicamentos, vestuário, materiais de construção, etc.

### Conteúdos para o primeiro ciclo referentes a fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes:

- comparação de diferentes ambientes naturais e construídos, investigando características comuns e diferentes, para verificar que todos os ambientes apresentam seres vivos, água, luz, calor, solo e outros componentes e fatos que se apresentam de modo distinto em cada ambiente;

- comparação dos modos com que diferentes seres vivos, no espaço e no tempo, realizam as funções de alimentação, sustentação, locomoção e reprodução, em relação às condições do ambiente em que vivem;

- comparação do desenvolvimento e da reprodução de diferentes seres vivos para compreender o ciclo vital como característica comum a todos os seres vivos;

- formulação de perguntas e suposições sobre os ambientes e os modos de vida dos seres vivos;

- busca e coleta de informações por meio de observação direta e indireta, experimentação, entrevistas, leitura de textos selecionados;

- organização e registro de informações por meio de desenhos, quadros, esquemas, listas e pequenos textos, sob orientação do professor;

- interpretação das informações por intermédio do estabelecimento de relações, de semelhanças e diferenças e de sequências de fatos;

- utilização das informações obtidas para justificar suas ideias;

- comunicação oral e escrita de suposições, dados e conclusões, respeitando diferentes opiniões.

### Ser Humano e Saúde

O bloco "Ser humano e saúde" aborda neste ciclo os primeiros estudos sobre as transformações durante o crescimento e o desenvolvimento, enfocando-se as principais características — relativas ao corpo, aos comportamentos e às atitudes — nas diferentes fases da vida. Com atenção especial, estudam-se as condições essenciais à manutenção da saúde da criança, medidas de prevenção às doenças infectocontagiosas, particularmente a AIDS, aspectos também tratados nos documentos de Orientação Sexual e de Saúde.

Ao falar de assuntos relativos ao corpo humano, é frequente o surgimento, entre os alunos, de vergonha e de "brincadeiras" dirigidas aos mais gordos ou mais magros, muito altos ou muito baixos. Qualquer traço diferente pode ser alvo das "brincadeirinhas". É importante que o professor incentive seus alunos a valorizarem as diferenças individuais, seja quanto à cor, à idade, ao corpo, seja quanto ao ritmo de aprendizagem ou às diferenças socioculturais. O professor, trabalhando num clima de cooperação e solidariedade com sua classe, favorece a autoestima e a formação de vínculos entre os integrantes do grupo.

Ao investigar o ciclo de vida dos seres humanos o professor pode solicitar aos alunos que coletem algumas figuras ou retratos de pessoas em diferentes fases da vida: bebê, criança, jovem, adulto e idoso. A partir dessa coleção, professor e alunos podem organizar um painel em que as diferentes idades sejam apresentadas em sequência, construindo-se, assim, uma representação do ciclo de vida do ser humano. Essa representação se enriquece com figuras de mulheres grávidas, iniciando novos ciclos.

As mesmas figuras e fotos do painel permitem a introdução da questão dos comportamentos, hábitos e características do corpo nas diferentes idades. Como são as pessoas? O que parecem estar fazendo? Como imaginam



o cotidiano delas: o que comem, como realizam sua higiene? Como se divertem e descansam? São questões que os alunos respondem revelando o que já conhecem e o que imaginam sobre os assuntos que se pretende trabalhar.

A questão das transformações no desenvolvimento envolve vários aspectos, alguns relativos à biologia do ser humano, outros a hábitos — de asseio, de alimentação, de lazer — e outros, ainda, a valores associados à cultura e às escolhas realizadas por cada um.

É importante que as crianças entrem em contato com a ideia de que a vida compreende a morte, parte do ciclo vital da espécie humana e de todos os seres vivos.

No primeiro ciclo os alunos podem conhecer as características externas do corpo humano, comparando crianças, adolescentes e adultos dos dois sexos. Podem identificar as características gerais do corpo humano, que nos identificam como espécie, e as características particulares de sexo, idade e etnia. É interessante, além de estabelecer comparações entre diferentes seres humanos, compará-los a vários animais. A estrutura geral, revestimento do corpo, postura bípede, limites e alcances das formas de percepção do meio (aspectos relativos aos órgãos dos sentidos) podem ser explorados. Constituem-se assuntos que conectam este bloco temático ao bloco “Ambiente”.

É possível encontrarem dificuldade de diferenciar meninos e meninas pequenas, desde que vestidos; dificuldade que deixa de existir na identificação de jovens e adultos. O surgimento de pelos no rosto e no corpo, crescimento muscular acentuado no homem, surgimento de seios das meninas, mudanças na voz — diferente no homem e na mulher —, enfim, todo o conjunto de características sexuais secundárias permite a distinção entre os dois sexos a partir da puberdade. São indicadores de transformações externas que acompanham o amadurecimento interno, psíquico, fisiológico e anatômico, que podem ser apontados aos alunos deste ciclo e se constituem objeto de estudo a partir do segundo ciclo.

Acompanham essas mudanças no corpo transformações de comportamento e interesses, que variam segundo as diferenças culturais e merecem ser abordadas.

Também com relação aos comportamentos cabem comparações entre os seres humanos e os demais animais. Essas comparações permitem identificar comportamentos semelhantes, como a alimentação dos filhotes, particularmente em aves e mamíferos, os cuidados com a prole, alguns rituais de conquista e acasalamento, e estabelecer diferenças nesses mesmos comportamentos que, nos seres humanos, são também aprendidos e impregnados pela cultura, mas guardam elementos do mundo animal ao qual pertencem.

É interessante verificar que bebês humanos, como os de outras espécies, são totalmente dependentes dos que deles cuidam. A atenção que recebem, a alimentação e o asseio especiais são determinantes de sua saúde e seu desenvolvimento.

Quanto à sua fase de desenvolvimento, a infância, os alunos podem verificar que, sob orientação dos adultos, são capazes de cuidar de sua higiene, das tarefas escolares, de se alimentarem, de escolher as formas de lazer e

de repousar. Isto é, na infância já existe relativa autonomia. Durante esses trabalhos o professor incentiva os alunos a desenvolverem essas capacidades, valorizando os modos saudáveis de alimentação, de cuidados com o corpo, de lazer e repouso, a organização e limpeza do espaço e dos materiais escolares, bem como a cultura e o conhecimento. Atenção especial deve ser dedicada ao estudo da formação da dentição permanente e aos cuidados com os dentes.

Ainda na infância inicia-se a tomada de consciência acerca do esquema geral do corpo. A criança deve ser incentivada a perceber seu corpo, limites e capacidades, externar as sensações de desconforto e prazer, ampliando sua capacidade de se expressar sobre o que sente, percebe e deseja.

Acerca da juventude os alunos verificam a crescente independência e as acentuadas mudanças no corpo, sendo momento de transição da infância para a vida adulta. Os alunos poderão compreender que essa é uma fase de muitas e fundamentais escolhas para a vida, com novas responsabilidades e dificuldades a serem resolvidas. É um momento de profundas modificações no corpo, no modo de se relacionar com o mundo, com sua sexualidade e com o sexo oposto. A consciência do corpo que se inicia na infância continua a se desenvolver e se amplia nessa fase, o que é facilitado pelo incentivo do adulto.

Sobre a vida adulta os alunos podem reconhecer a conquista da autonomia e a ampliação das responsabilidades relativas ao trabalho, à família, à comunidade e a si próprio, a permanente necessidade de vínculos afetivos, cuidados com a higiene, alimentação, repouso e lazer. Nessa fase da vida a consciência do corpo é significativa, principalmente quando a pessoa adquiriu conhecimentos básicos a esse respeito.

Muito importante é a investigação sobre a velhice, fase da vida geralmente apresentada como sinônimo de aposentadoria: sem trabalho, sem sonhos, sem necessidades pessoais, só doenças. É preciso reverter esse quadro de valores, incentivando as crianças desde cedo a valorizarem a experiência dos idosos, cuja importância para a família e a comunidade cresce à medida que se reconhece no idoso uma pessoa que pode produzir, que tem projetos a realizar e necessidades que não podem ser esquecidas.

O enriquecimento do conhecimento do aluno sobre as diferentes fases do ciclo vital e sobre as transformações que ocorrem durante esse desenvolvimento pode ser alcançado por meio de busca e organização de informações em fontes diversas: visitas ao posto de saúde local, leituras que o professor realiza para seus alunos e entrevistas com pessoas de diferentes idades da comunidade.

Junto com os alunos, o professor prepara as entrevistas, organizando questões a respeito do cotidiano das pessoas, no presente e no passado, de modo que as informações a serem obtidas sejam relevantes para a formação da noção de transformação no desenvolvimento humano.

O posto de saúde local, ou outro equipamento de saúde, pode fornecer referências quanto aos cuidados para a higiene e alimentação dos bebês, das crianças em idade escolar, dos jovens, dos adultos e dos idosos. Também no posto de saúde, professor e alunos podem se informar so-

bre as verminoses, doenças muito frequentes na infância, e sobre a AIDS: as formas de transmissão e de contágio, cuidados necessários para evitá-las e formas de tratamento do doente.

Ao planejar os conteúdos deste tema, especial atenção deve ser dada às doenças e aos problemas de higiene, saúde pessoal e ambiental que incidem sobre a comunidade local.

### Conteúdos para o primeiro ciclo referentes a fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes:

- comparação do corpo e de alguns comportamentos de homens e mulheres nas diferentes fases de vida — ao nascer, na infância, na juventude, na idade adulta e na velhice — para compreender algumas transformações, valorizar e respeitar as diferenças individuais;

- conhecimento de condições para o desenvolvimento e preservação da saúde: atitudes e comportamentos favoráveis à saúde em relação a alimentação, higiene ambiental e asseio corporal; modos de transmissão e prevenção de doenças contagiosas, particularmente a AIDS;

- comparação do corpo e dos comportamentos do ser humano e de outros animais para estabelecer semelhanças e diferenças;

- elaboração de perguntas e suposições acerca das características das diferentes fases da vida e dos hábitos de alimentação e de higiene para a manutenção da saúde, em cada uma delas;

- observação, representação e comparação das condições de higiene dos diferentes espaços habitados, desenvolvendo cuidados e responsabilidades para com esses espaços;

- busca e coleta de informações por meio de leituras realizadas pelo professor para a classe, interpretação de imagens, entrevistas a familiares, pessoas da comunidade e especialistas em saúde;

- confrontação das suposições individuais e coletivas com as informações obtidas;

- organização e registro de informações por meio de desenhos, quadros, listas e pequenos textos, sob orientação do professor;

- comunicação oral e escrita de suposições, dados e conclusões, respeitando diferentes opiniões.

### Recursos tecnológicos

A transformação da natureza para a utilização de recursos naturais — alimentos, materiais e energia — é inseparável da civilização. Produtos industriais ou artesanais são partes do cotidiano. Depende-se de materiais básicos, como minérios e madeira, do plantio, da criação de animais, da pesca, assim como de uma enorme variedade de bens produzidos industrialmente — de roupas a veículos, de medicamentos a aparelhos.

Desde o primeiro ciclo os alunos poderão investigar sobre os produtos que consomem, sobre as técnicas diversas para obtenção e transformação de alguns componentes dos ambientes, que são considerados como recursos naturais essenciais à existência.

Alguns processos, por meio dos quais vegetais, animais, materiais e energia são utilizados, podem ser estudados realizando-se uma primeira aproximação da ideia de técnica.

Não é possível nem desejável o estudo exaustivo sobre todos os processos citados. O importante é a seleção e a investigação de alguns dos temas apontados, para que o aluno se informe, de modo geral, sobre a origem e os modos de obtenção de alguns alimentos, objetos de consumo e energia. É recomendável, ao planejar essa seleção, que o professor leve em conta as possibilidades reais de realização de procedimentos de observação e experimentação, bem como as visitas e utilização de diversas fontes de informação. Investigações das produções de interesse local e regional cumprem muito bem esse papel. Os produtos regionais e os processos de produção podem ser comparados àqueles de outras regiões, ou de outros tempos, possibilitando a ampliação dos conhecimentos e a verificação da variedade de transformações.

A utilização dos seres vivos como recursos naturais pode ser abordada em conexão com o bloco "Ambiente". Por exemplo, com relação à utilização dos vegetais pelo homem, focalizam-se seus possíveis usos como alimentos, remédios, tecidos, embalagens, fonte de materiais para a habitação, produção de papel e também como combustível (carvão vegetal). Investigam-se técnicas que possibilitam a obtenção e utilização desses recursos, tais como extração ou cultivo das plantas que são alimento, nas hortas, pomares e lavouras; a criação de animais em granjas, viveiros e pastagens; a caça e a pesca, destacando-se as questões da pesca e da caça depredatórias.

A produção e a manutenção de uma horta na escola serve ao estudo do ciclo vital e das características de diferentes plantas; pode ser de grande valor para a formação de atitudes de cooperação na realização de tarefas e oferecer oportunidades de trabalhar a valorização da máxima utilização dos recursos disponíveis para a obtenção de alimentos.

Portanto, crianças pequenas poderão trabalhar com temas bastante diversos para investigar os animais e os vegetais como recursos da natureza e as técnicas mais comuns utilizadas nessas explorações. Considerando a realidade local, o professor seleciona temas para investigações: estudar a vida dos vegetais e plantar uma horta; estudar os peixes, entrevistar um pescador e organizar visita ao mercado; estudar os derivados do leite e pesquisar as condições de vida de rebanhos leiteiros são algumas das possibilidades.

Os estudos sobre transformações de materiais em objetos estabelecem possibilidades ricas para o desenvolvimento das habilidades de observar, generalizar (sintetizar) e relacionar, por meio do ensino e aprendizagem dos procedimentos correlatos. Os alunos também poderão verificar a existência de alguns fenômenos físicos e químicos representados pelas propriedades de condução elétrica e de calor pelos metais, a transparência dos vidros, entre tantas outras que podem ser identificadas pela observação direta, pela experimentação ou pela busca de informação realizada pelo professor ou com seu auxílio.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

A exploração de materiais e objetos pode ser realizada de diferentes modos. A observação direta no entorno — escola, casa, meios de transportes — possibilita a identificação de alguns objetos e os materiais de que são feitos.

Com a participação e sob incentivo do professor, os alunos podem organizar coleções de objetos ou figuras de objetos que cumprem a mesma finalidade e são feitos de diferentes materiais: panelas (de barro e de alguns tipos de metal), calçados (de couro, plástico, tecido, etc.), colheres (de pau, metal ou plástico). Podem colecionar também objetos ou figuras de objetos diferentes feitos com o mesmo material: coleções de objetos de papel, de metal, de vidro, etc., e situá-los como produtos socioculturais.

A partir desses levantamentos, algumas relações podem ser traçadas quanto ao uso dos diferentes materiais em objetos específicos, relacionando-se a conveniência do material escolhido ao objeto elaborado e buscando informações que permitam explicar por que se usa determinado material para a confecção de certos objetos.

Alguns experimentos são modos interessantes de buscar informações para a verificação das propriedades dos materiais. As relações de diferentes materiais com a água, a luz, o calor; as alterações produzidas nos diferentes materiais pela ação de forças; as possibilidades de ser ou não decomposto (“desmanchado”) quando enterrado no solo, são algumas possibilidades de investigação.

Os processos de transformação artesanal e industrial de materiais em objetos podem ser investigados utilizando-se diferentes estratégias: trazendo para a escola trabalhadores de indústria ou de oficinas artesanais, realizando visitas previamente preparadas a locais de produção na região e realizando na escola pequenas oficinas — marcenaria, cerâmica, reciclagem de papel. Também aqui a escolha dos temas de estudo é realizada tomando como referência processos importantes realizados na região.

Todo processo produtivo deve ser investigado considerando-se os materiais ou as matérias primas necessárias, os instrumentos e as máquinas que operam as transformações e suas etapas. A partir desses pontos básicos, o professor poderá elaborar com seus alunos questões para entrevistas, roteiro para visitas e planejar oficinas de produção de objetos na escola, com apoio da comunidade. As informações coletadas pelos alunos, sob orientação desses pontos básicos, são registradas na forma de desenhos com legendas para os materiais e instrumentos, e desenhos com legendas sequenciados para as transformações.

É importante que, ao lado do conhecimento sobre a utilização dos recursos naturais, os alunos recebam algumas informações acerca das consequências da prática predatória ambiental. Tais informações contribuem para o início da formação de atitudes de preservação do meio ambiente.

Conteúdos para o primeiro ciclo referentes a fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes:

- investigação de processos artesanais ou industriais da produção de objetos e alimentos, reconhecendo a matéria-prima, algumas etapas e características de determinados processos;

- conhecimento de origens e algumas propriedades de determinados materiais e formas de energia, para relacioná-las aos seus usos;

- formulação de perguntas e suposições sobre os processos de transformação de materiais em objetos;

- busca e coleta de informações por meio de observação direta e indireta, experimentação, interpretação de imagens e textos selecionados;

- organização e registro de informações por intermédio de desenhos, quadros, esquemas, listas e pequenos textos;

- interpretação das informações por meio do estabelecimento de regularidades e das relações de causa e efeito;

- utilização das informações obtidas para justificar suas ideias;

- comunicação oral e escrita de suposições, dados e conclusões, respeitando diferentes opiniões.

Critérios de avaliação de Ciências Naturais para o primeiro ciclo

Os critérios de avaliação estão referenciados nos objetivos, mas, como se pode notar, não coincidem integralmente com eles. Os objetivos são metas, balizam e orientam o ensino, indicam expectativas quanto ao desenvolvimento de capacidades pelos alunos ao longo de cada ciclo. Sabe-se, porém, que o desenvolvimento de todas as capacidades não se completa dentro da duração de um ciclo. Assim, é necessário o estabelecimento de critérios de avaliação que indiquem as aprendizagens imprescindíveis, básicas para cada ciclo, dentro do conjunto de metas que os norteia.

- Identificar componentes comuns e diferentes em ambientes diversos a partir de observações diretas e indiretas.

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno, utilizando dados de observação direta ou indireta, reconhece que todo ambiente é composto por seres vivos, água, ar e solo, e os diversos ambientes diferenciam-se pelos tipos de seres vivos e pelas características da água e do solo.

- Observar, descrever e comparar animais e vegetais em diferentes ambientes, relacionando suas características ao ambiente em que vivem

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno é capaz de identificar características dos seres vivos que permitem sua sobrevivência nos ambientes que habitam, utilizando dados de observação.

- Buscar informações mediante observações, experimentações ou outras formas, e registrá-las, trabalhando em pequenos grupos, seguindo um roteiro preparado pelo professor, ou pelo professor em conjunto com a classe.

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno, tendo realizado várias atividades em pequenos grupos de busca de informações em fontes variadas, é capaz de cooperar nas atividades de grupo e acompanhar adequadamente um novo roteiro.

- Registrar sequências de eventos observadas em experimentos e outras atividades, identificando etapas e transformações.

Com este critério pretende-se avaliar a capacidade do aluno de identificar e registrar sequências de eventos — as etapas e as transformações — em um experimento ou em outras atividades.

- Identificar e descrever algumas transformações do corpo e dos hábitos — de higiene, de alimentação e atividades cotidianas — do ser humano nas diferentes fases da vida.

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno relaciona os hábitos e as características do corpo humano a cada fase do desenvolvimento e se identifica as transformações ao longo desse desenvolvimento.

- Identificar os materiais de que os objetos são feitos, descrevendo algumas etapas de transformação de materiais em objetos a partir de observações realizadas

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno é capaz de compreender que diferentes materiais são empregados para a confecção de diferentes objetos. Pretende-se avaliar também a capacidade do aluno de descrever as etapas de transformação de materiais em objetos.

### ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador.

Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como sobre a arte que é e foi concretizada na história, podem garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais.

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística.

Assim, aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula. Tais orientações favorecem o emergir de formulações pessoais de ideias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e por meio de trabalhos contínuos essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre arte. Introduzir o aluno do primeiro ciclo do ensino fundamental às origens do teatro ou aos textos de dramaturgia por meio de histórias narradas pode despertar maior interesse e curiosidade sem perder a integridade dos conteúdos e fatos históricos.

Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas.

É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno.

Ressalta-se que o percurso criador do aluno, contemplando os aspectos expressivos e construtivos, é o foco central da orientação e planejamento da escola.

O ensino fundamental configura-se como um momento escolar especial na vida dos alunos, porque é nesse momento de seu desenvolvimento que eles tendem a se aproximar mais das questões do universo do adulto e tentam compreendê-las dentro de suas possibilidades. Ficam curiosos sobre temas como a dinâmica das relações sociais, as relações de trabalho, como e por quem as coisas são produzidas.

No que se refere à arte, o aluno pode tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e observar que essa produção tem história.

O aluno pode observar ainda que os trabalhos artísticos envolvem a aquisição de códigos e habilidades que passa a querer dominar para incorporar em seus trabalhos. Tal desejo de domínio está correlacionado à nova percepção de que pode assimilar para si formas artísticas elaboradas por pessoas ou grupos sociais, ao trilhar um caminho de trabalho artístico pessoal. Esse procedimento diminui a defasagem entre o que o aluno projeta e o que quer alcançar.

Assim sendo, é no final desse período que o aluno, desenvolvendo práticas de representação mediante um processo de dedicação contínua, dominará códigos construídos socialmente em arte, sem perder seu modo de articular tais informações ou sua originalidade.

A aprendizagem em arte acompanha o processo de desenvolvimento geral da criança e do jovem desse período, que observa que suas participações nas atividades do cotidiano social estão envoltas nas regularidades, acordos, construções e leis que reconhece na dinâmica social da comunidade à qual pertence, pelo fato de se perceber como parte constitutiva desta.

Também cabe à escola orientar seu trabalho com o objetivo de preservar e impulsionar a dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem, preservando a autonomia do aluno e favorecendo o contato sistemático com os conteúdos, temas e atividades que melhor garantirão seu progresso e integração como estudante.

Tal conjunto de considerações sobre os modos de aprender e ensinar arte possibilitam uma revisão das teorias sobre a arte da criança e do adolescente.

A ação artística também costuma envolver criação grupal: nesse momento a arte contribui para o fortalecimento do conceito de grupo como socializador e criador de um universo imaginário, atualizando referências e desenvolvendo sua própria história. A arte torna presente o grupo para si mesmo, por meio de suas representações imaginárias. O aspecto lúdico dessa atividade é fundamental.

Quando brinca, a criança desenvolve atividades rítmicas, melódicas, fantasia-se de adulto, produz desenhos, danças, inventa histórias. Mas esse lugar da atividade lúdica no início da infância é cada vez mais substituído, fora e dentro da escola, por situações que antes favorecem a reprodução mecânica de valores impostos pela cultura de massas em detrimento da experiência imaginativa.

Embora o jovem tenha sempre grande interesse por aprender a fazer formas presentes no entorno, mantém o desenvolvimento de seu percurso de criação individual, que não pode se perder.

O aluno pode e quer criar suas próprias imagens partindo de uma experiência pessoal particular, de algo que viveu ou aprendeu, da escolha de um tema, de uma técnica, ou de uma influência, ou de um contato com a natureza e assim por diante.

Cabe também ao professor tanto alimentar os alunos com informações e procedimentos de artes que podem e querem dominar quanto saber orientar e preservar o desenvolvimento do trabalho pessoal, proporcionando ao aluno oportunidade de realizar suas próprias escolhas para concretizar projetos pessoais e grupais.

A qualidade da ação pedagógica que considera tanto as competências relativas à percepção estética quanto aquelas envolvidas no fazer artístico pode contribuir para o fortalecimento da consciência criadora do aluno.

O aluno fica exigente e muito crítico em relação à própria produção, justamente porque nesse momento de seu desenvolvimento já pode compará-la, de modo mais sistemático, às do círculo de produção social ao qual tem acesso. Essa caracterização do aluno tem levado à crença de que nesse período a criança é menos espontânea e menos criativa nas atividades artísticas que no período anterior à escolaridade.

O aluno dos anos iniciais do ensino fundamental busca se aproximar da produção cultural de arte. Entretanto, tais interesses não podem ser confundidos com submissão aos padrões adultos de arte. A vivência integral desse momento autorizará o jovem a estruturar trabalhos próprios, com marca individual, inaugurando proposições poéticas autônomas que assimilam influências e transformam o trabalho que desenvolvem dentro do seu percurso de criação nas diversas formas da arte.

A área deve ser incorporada com objetivos amplos que atendam às características das aprendizagens, combinando o fazer artístico ao conhecimento e à reflexão em arte. Esses objetivos devem assegurar a aprendizagem do aluno nos planos perceptivo, imaginativo e produtivo.

Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também

que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado.

A formação em arte, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos pelo reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o jovem terá que realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade.

O fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias.

Além disso, a arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas, nos pregões de vendedores, nos jardins, na vestimenta, etc. O incentivo à curiosidade pela manifestação artística de diferentes culturas, por suas crenças, usos e costumes, pode despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções; ressalta-se assim a pertinência intrínseca de cada grupo e de seu conjunto de valores, possibilitando ao aluno reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se na diversidade.

O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno.

### Referências:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Artes/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

### **CURRÍCULO EM AÇÃO: PLANEJAMENTO, SELEÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS; O TRABALHO POR PROJETOS.**

#### **CURRÍCULO EM AÇÃO: PLANEJAMENTO, SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS.**

##### **O currículo escolar e suas implicações no processo do conhecimento**

Na busca da constituição do conhecimento, outro termo a ser levado em consideração é o currículo, palavra de origem latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso, que deve ser realizado.

A escola está e não está em crise, ela reproduz a ideologia do capital, e ao mesmo tempo oferece condições de emancipação humana. Podendo assim, conservar ou reproduzir, e é nesta contradição que é preciso analisar o currículo da escola, pois, ele deve refletir as mais diversas formas de cultura.

Segundo Saviani "o currículo deve expressar um caminho pelo qual teoricamente todos deveriam percorrer rumo ao projeto social, passando a ser entendido como forma de contestação do poder".

Um sistema escolar é complexo, frequentado por muitos alunos e, portanto, deve organizar-se. O que se deve então ensinar já que o currículo também é uma seleção limitada da cultura? Com certeza um currículo que compreenda um projeto de vida, socializado e cultural, com um conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que possam dar lugar à criação de experiências, para que nele se operem as oportunidades, que se privilegiem conhecimentos necessários para entender o mundo e os problemas reais e que mobilize o aluno para o entendimento e a participação na vida social. Sendo pertinente formar um aluno crítico, reflexivo e participativo das tomadas de decisões da sociedade, que não sejam apenas cidadãos, mas que saibam praticar e exercer sua cidadania ativa conectada com seus direitos e deveres.

A produção do conhecimento deve ser o resultado da relação entre o homem e as relações sociais, através da atividade humana, ou seja, o trabalho como práxis humana e produtiva.

***Para Saviani "é preciso privilegiar a relação entre o que precisa ser conhecido e o caminho que precisa ser trilhado para conhecer, ou seja, entre conteúdo e método, na perspectiva da construção da autonomia intelectual e ética".***

Hoje, há um consenso entre educadores de que o "aprender" é o papel mais importante de toda e qualquer instituição educacional. E que nesta linha, o compromisso político do professor apoiada pela equipe e direção se exigem mutuamente e se interpenetram, não sendo mais possível dissociar uma da outra.

***Para Sacristán: organizar currículo e programas de conteúdo é contribuir na formação das novas gerações da humanidade com possibilidades de traçar caminhos possíveis para superar dificuldades. E, que nós cidadãos participantes deste processo, professores pedagogos e gestores, conseguimos construir outra escola, onde todos possam ser sujeitos de suas próprias histórias e parceiros na construção de uma sociedade mais democrática e mais humana.***

Sob este ponto de vista o currículo caracteriza-se por uma estratégia de abordagem do objeto, que é o aluno. Estratégia esta que significa um modo de observar, de pensar e de agir do educador sobre o alunado, construindo a partir das teorias que suportam a formação profissional do educador como sobre a sua experiência, sistema de valores, ideologia e estilo pessoal.

*A didática, o plano de trabalho docente e a hora atividade como possibilidades de aprendizagem*

Para Pimenta & Anastasiu "a pedagogia possibilita aos profissionais se apropriarem criticamente da cultura pedagógica para compreender e alargar sua visão da situação concreta, nas quais realizam seu trabalho, a fim de transformar a realidade, incluindo a atividade de ensinar que é a didática".

A didática, por sua vez, é o principal ramo da Pedagogia que investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino.

Sendo o ensino uma ação historicamente situada, a didática constitui-se como teoria de ensino.

A didática possibilita fazer um julgamento ou uma crítica do valor dos métodos de ensino. Pode-se dizer que a metodologia nos dá juízos da realidade e a didática, juízos de valor. Com isso pode-se concluir que pode ser metodológico, sem ser didático, mas não pode ser didático, sem ser metodológico, pois não se pode julgar sem conhecer.

Segundo Pimenta & Anastasiu "a didática neste sentido ocupa-se da busca do conhecimento necessário para a compreensão da prática pedagógica e da elaboração de formas adequadas de intervenção, de modo que o processo ensino- aprendizagem se realize de maneira que de fato viabilize a aprendizagem do educando".

A educação tem passado por várias concepções, em suas práticas escolares, mas precisamos nos deter neste momento da história, com a Concepção Pedagógica Histórica Crítico, pois ela nos propõe uma síntese superada da Pedagogia Tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo a articulação entre transmissão dos conteúdos e assimilação ativa por parte do aluno concreto, ou seja, inserido num contexto de relações sociais, resultando dessa articulação o saber crítico e elaborado de forma a eliminar a seletividade social e torná-la democrática.

Dentro desta linha de pensamento destacamos vários estudiosos como: Makarenko, B. Charlot, Manacorda, Snyders, Dermeval Saviani e tantos outros, que concebem os conteúdos como culturais e autônomos, incorporados pela humanidade, mas reavaliados criticamente face às realidades sociais. Fundamentam a concepção de uma proposta educacional universal, mas não numa análise superficial de tornar “acessível à escolarização”; mas numa reflexão fundamentada no “acesso à educação”, garantindo qualidade nos objetivos educacionais, de não servir apenas como reprodutora de um sistema excludente, mas incluir todos os indivíduos no empenho de compreender a realidade social e poder contribuir com sua transformação.

Outra prática a ser refletida é o plano de ação da escola e o Plano de Trabalho Docente, sempre a luz da Proposta Pedagógica Curricular. Se partirmos do princípio que planejar é assumir uma atitude séria, diante de uma situação problema, hoje mais do que nunca em todos os campos da atividade humana, precisamos do planejamento, pois ele requer ações e procedimentos capazes de resolver a especificidade de cada situação.

***O planejamento de ensino é a especificação e operacionalização do plano curricular e parte integrada do Projeto Político Pedagógico, em toda sua extensão. Ao reportar sobre o processo ensinoaprendizagem, é preciso fazer uma reflexão profunda sobre o que é ensinar e o que é aprender. Pois o ensino e a aprendizagem são processos tão antigos quanto à própria humanidade.***

O professor mantém seu profissionalismo pedagógico quando dialoga e partilha os princípios de um novo olhar sobre o aluno com Necessidades Educacionais Especiais, engajando na educação geral, as famílias, alunos, outros profissionais da educação e gestores das políticas públicas.

Continuar buscando resposta para esta questão é acreditar que ensinar, em seu verdadeiro sentido, é reconhecer valores ter compreensão, solidariedade e crença no potencial humano superando atitudes de preconceito e discriminação em relação às diferenças.

O compromisso é um convite a um novo olhar sobre a educação e a diversidade, em que currículos que marginalizam as diferenças deem espaço à construção de práticas curriculares calcadas no compromisso com a pluralidade das manifestações humanas presentes nas relações cotidianas da escola.

Para Vasconcelos “a sua atuação profissional enquanto docente, não há como ignorar o fato de que o centro de toda e qualquer ação didático pedagógica está sempre no aluno e, mais precisamente, na aprendizagem que esse aluno venha a realizar”.

Uma educação integradora na qual professor e aluno possa produzir conhecimentos que possibilitam contribuir para a transformação da sociedade.

Para Bloon a formulação dos objetivos tem a finalidade de classificar para os professores as mudanças desejadas, orientar na escolha dos conteúdos, metodologias, experiências de aprendizagem e processo de avaliação.

Nesta perspectiva, Czakalski a organização da hora atividade deve garantir o fortalecimento, o desenvolvimento de ações de enfrentamento de problemas diagnosticados que visem à melhoria e a qualidade do ensino e aprendizagem.

Fazendo uso da hora atividade, no planejamento das práticas docente, há sempre uma preocupação em abordar a questão da indissociabilidade entre teoria e prática.

É nos momentos de hora-atividade que a equipe pedagógica com apoio da direção escolar, oportunizam espaço de reflexão das práticas pedagógicas. Auxiliando o professor em seu trabalho, discutindo e encaminhando alunos para avaliações, redirecionando práticas para alunos com dificuldades de aprendizagem e para alunos repetentes, promover ações e reflexão, com o objetivo fundamental de assegurar aprendizagem.

Como garantia de sua especificidade a escola utiliza esses momentos coletivos para com os professores, a fim de que haja uma organização coletiva para melhorar suas práticas. Um momento de rever seu trabalho, metodologia, critérios para retomar as ações, proporcionando ao professor e ao coletivo escolar, uma análise de sua prática sobre as reais condições de trabalho, privilegiando o conhecimento e o aperfeiçoamento do processo educativo, viabilizando a utilização de estudos com atividades teóricas e práticas que se fundem numa totalidade, pois o planejamento das práticas escolares envolve todo um trabalho pedagógico.

O espaço de sala de aula não é o único onde se constrói o conhecimento e se aprende sobre cidadania. Mas deve propiciar espaços alternativos onde a pesquisador construa conhecimento que possa interferir favoravelmente na construção de cidadãos conscientes, responsáveis e atuantes em seus diferentes papéis sociais.

***Para Gadotti “educar significa formar para a autonomia, isto é, para se autogovernar. Um processo educacional somente será verdadeiramente autônomo e libertador se for capaz de preparar cidadãos críticos, dotados das condições que lhes permitam entender os contextos históricos, sociais e econômicos em que estão inseridos”.***

Nosso tempo requer postura de um novo cidadão consciente, sensível, que possa intervir e modificar a realidade social excludente, tornando-se sujeito da própria história.

Para isso a gestão escolar, precisa ser autônoma e democrática. Reconhecendo toda a comunidade escolar e instâncias colegiadas com suas diversidades culturais, com as múltiplas possibilidades e diferentes saberes. Desafiando as incertezas e procurando as soluções diante de cada desafio.

### **Planejar para construir o ensino**

Em uma sala de aula, durante a fala do professor, um aluno formula uma pergunta. O professor ouve atentamente e se vê diante de um dilema: O que fazer? Responder a

pergunta objetivamente e continuar a exposição? Anotar a questão no quadro e dizer que responderá ao terminar o que está expondo? Anotar a pergunta e pedir a toda classe que pense na resposta? Solicitar ao aluno que anote a pergunta e a repita ao final da exposição? Qual a conduta mais correta?

Escolher uma resposta adequada depende de vários fatores que devem ser considerados pelo professor. Entre eles, se a pergunta contribui para o desenvolvimento da atividade de ensino e aprendizagem naquele momento, ou ainda se existe pertinência em relação ao conteúdo em jogo na atividade.

A pergunta pode evidenciar um nível de compreensão conceitual mais elaborado de um aluno se comparado à maioria da classe. Respondê-la naquele momento transformaria a aula em uma conversa entre o professor e aquele aluno, que dificilmente seria acompanhada pelos demais. Pode também revelar uma criança ou jovem com dificuldade de compreender o conceito em questão, o que sugere algum tipo de atenção mais individualizada. É possível concluir ainda que a questão seria uma ótima atividade de aprendizagem em um momento posterior, quando certos aspectos do conteúdo já estiverem esclarecidos.

### *Planejar: coerência para as ações educativas*

O professor tem um papel fundamental de coordenar o processo de ensino e aprendizagem da sua classe. "É preciso organizar todas as suas ações em torno da educação de seus alunos. Ou seja, promover o crescimento de todos eles em relação à compreensão do mundo e à participação na sociedade". Para isso, ele precisa ter claro quais são as intenções educativas que presidem esta ou aquela atividade proposta. Na verdade, ele precisa saber que atitudes, habilidades, conceitos, espera que seus alunos desenvolvessem ao final de um período letivo.

Certamente isso significa fazer opções quanto aos conteúdos, às atividades, ao modo como elas serão desenvolvidas, distribuir o tempo adequadamente, assim como fazer escolhas a respeito da avaliação pretendida. Se essas intenções estiverem claras, as respostas a esta ou àquela pergunta ou a diferentes situações do cotidiano de uma sala de aula serão mais coerentes com os objetivos e propósitos definidos.

O Planejamento do Ensino tem como principal função garantir a coerência entre as atividades que o professor faz com seus alunos e as aprendizagens que pretende proporcionar a eles.

### *Planejamento de Ensino*

Em muitos casos, quando o professor atua junto à sua classe sem ter refletido sobre a atividade que está em desenvolvimento, sem ter registrado de alguma forma suas intenções educativas, a atividade pode se revelar contraditória com os objetivos educativos que levaram o professor a selecioná-la.

Esse tipo de contradição é muito mais comum do que parece. No ensino da leitura, por exemplo, é frequente o professor exigir de um aluno uma leitura em voz alta de um

texto que o próprio aluno lerá pela primeira vez. Logo após essa leitura, o professor pede que ele comente o que leu, ou faça um resumo. Faz perguntas sobre as informações contidas no texto e pede-lhe que relacione ideias com outras anteriormente tratadas em classe. Geralmente, os professores que propõem essa atividade a seus alunos dizem que ela tem o objetivo de desenvolver a capacidade de ler e interpretar um texto. Mas esses professores se esquecem de que, para ler em voz alta, principalmente um texto que está sendo lido pela primeira vez, a atenção do leitor volta-se para a emissão da voz, a entonação, os cuidados com a pontuação.

***Ou seja, o leitor, nessas ocasiões, preocupa-se em garantir a audição de sua leitura, não a compreensão lógica e conceitual do que está lendo. Já uma leitura voltada à compreensão de um texto deve ser silenciosa, visando o entendimento dos raciocínios e, por isso, com idas e vindas constantes. Se um parágrafo apresenta uma ideia mais difícil, pode-se lê-lo várias vezes. Se uma palavra tem significado desconhecido, usa-se o dicionário. A leitura em voz alta é contraditória com uma leitura voltada ao estudo, à confecção de um resumo do texto. A atividade proposta pelo professor fica comprometida por essa contradição.***

### *Quem faz o planejamento*

O planejamento é um trabalho individual e de equipe. A elaboração do Planejamento do Ensino é uma tarefa que cada professor deve realizar tendo em vista o conjunto de alunos de uma determinada classe, sendo, por isso, intransferível. O ideal é desenvolver esse Planejamento em cooperação com os demais professores, com a ajuda da coordenação pedagógica e mesmo da direção da escola, mas cada professor deve ser o autor de seu Planejamento do Ensino. Quantas vezes nós, professores, ouvimos um aluno perguntar: - Professor, por que a gente precisa saber isso? Quantas vezes, no tempo em que éramos alunos, fizemos essa mesma pergunta a nossos professores, sem nunca obter uma resposta satisfatória?

### *Flexibilidade*

Vale lembrar que nenhum Planejamento deve ser uma camisa-de-força para o professor. Existem situações da vida dos alunos, da escola, do município, do país e do mundo que não podem ser desprezadas no cotidiano escolar e, por vezes, elas têm tamanha importância que justificam por si adequações no Planejamento do Ensino.

No processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, novos conteúdos e objetivos podem entrar em jogo; outros, escolhidos na elaboração do plano, podem ser retirados ou adiados. É aconselhável que o professor reflita sobre suas decisões durante e após as atividades, registrando suas ideias, que serão uma das fontes de informação para melhor avaliar as aprendizagens dos alunos e decidir sobre que caminhos tomar.



Além disso, as pessoas aprendem o mesmo conteúdo de formas diferentes; portanto, o Planejamento do Ensino é um orientador da prática pedagógica e não um “ditador de ritmo”, no qual todos os alunos devem seguir uniformemente. Ao longo do ano letivo e a partir das avaliações, algumas atividades podem se mostrar inadequadas, e será necessário redirecionar e diversificá-las, rever os conteúdos, fazer ajustes.

### *Registro*

Registrar ajuda a avaliação. Vale destacar que a forma de organizar o Planejamento do Ensino aqui apresentado é uma escolha. O importante é o professor ter alguma forma de registro de suas intenções, procurando agir pedagogicamente de forma coerente com os objetivos específicos e gerais traçados no Projeto de Escola e em seu Planejamento do Ensino. A forma como cada professor registra seu Planejamento não deve ser fixa, para que cada profissional possa fazê-lo da forma como se sente melhor. Mas, se um educador deseja ser um profissional reflexivo, que pensa criticamente sobre sua prática pedagógica e se desenvolve profissionalmente com esse processo, ele precisa registrar seu Planejamento do Ensino.

Redigir o projeto não é uma simples formalidade administrativa. É a tradução do processo coletivo de sua elaboração [...]. Deve resultar em um documento simples, completo, claro, preciso, que constituirá um recurso importante para seu acompanhamento e avaliação.

### *Componentes do planejamento do ensino*

O Planejamento do Ensino, chamado também de planejamento da ação pedagógica ou planejamento didático, deve explicitar:

- as intenções educativas – por meio dos conteúdos e dos objetivos educativos, ou das expectativas de aprendizagem;
- como esse ensino será orientado pelo professor – as atividades de ensino e aprendizagem que o professor seleciona para coordenar em sala de aula, com o propósito de cumprir suas intenções educativas, o tempo necessário para desenvolvê-las;
- como será a avaliação desse processo.

### *Conteúdos e objetivos*

Conteúdo é uma forma cultural, um tipo de conhecimento que a escola seleciona para ensinar a seus alunos. Informações, conceitos, métodos, técnicas, procedimentos, valores, atitudes e normas são tipos diferentes de conteúdos. Informações, por exemplo, podem ser aprendidas em uma atividade, já o algoritmo da multiplicação de números inteiros, que é um procedimento, não. Esse é um tipo de conteúdo cuja aprendizagem envolve grandes intervalos de tempo e que necessita de atividades planejadas ao longo de meses, pelo menos.

Valores são conteúdos aprendidos nas relações humanas, ocorram elas no espaço escolar ou não. Muitas vezes, aprender um valor pode significar também mudar de valor,

o que torna o ensino e a aprendizagem de valores, e de atitudes também, um processo complexo, que não se resolve apenas com a preparação de atividades localizadas. Em uma escola onde o respeito mútuo e o combate a qualquer tipo de preconceito de gênero, de etnia ou de classe social estejam ausentes no dia-a-dia, não há como ensinar valores e atitudes por meio de atividades ou “sérias conversas” sobre esses temas.

Os conteúdos do Planejamento do Ensino são aqueles que guiam a escolha das atividades na elaboração do plano e são os conteúdos em relação aos quais o professor tentará observar, e avaliar, como se desenvolvem as aprendizagens, pois isso não seria possível fazer com relação a “todos” os conteúdos presentes na atividade.

### *Conteúdo do planejamento X Conteúdo das atividades*

Em uma atividade de ensino e aprendizagem, os alunos trabalham com vários tipos de conteúdos ao mesmo tempo. Pensando sobre um conceito de Matemática, os alunos podem estar mais ou menos mobilizados para essa ação, e a mobilização necessária pode ser fruto de um valor anteriormente aprendido: são alunos que gostam do desafio de aprender, e que identificam na atividade problemas interessantes que aguçam seu pensamento lógico.

Para resolver uma questão de História ou de Geografia, o aluno precisa mobilizar seus conhecimentos de leitura, lembrar dados e relações que ele já aprendeu e que lhe permitam compreender a questão feita e pensar em possíveis respostas, ou em possíveis fontes para obter informações ou esclarecer conceitos. Por fim, terá que mobilizar seus conhecimentos de escrita para redigir a resposta.

Durante uma atividade, alunos interagem com outros alunos e com o educador, e nessas relações inúmeros valores e atitudes entram em jogo. Quando o professor, ao iniciar um debate, relembra as regras de participação com sua classe, está trabalhando conteúdos atitudinais ainda que o debate seja sobre reprodução celular.

É preciso lembrar, ainda, que existem conteúdos, geralmente, valores ou atitudes, que são eleitos no Projeto de Escola, e que devem ser trabalhados em todas as atividades de sala de aula, bem como em todas as relações pessoais ocorridas no espaço escolar. Respeito mútuo e intolerância com qualquer tipo de discriminação étnica, de gênero ou classe social são dois exemplos desses conteúdos.

### *Objetivos*

Os objetivos educativos do Planejamento do Ensino, também chamados objetivos didáticos ou específicos, ou ainda de expectativas de aprendizagem, definem o que os professores desejam que seus alunos aprendam sobre os conteúdos selecionados. A forma tradicional de redigir um objetivo é utilizar a frase “ao final do conjunto de atividades, cada aluno deverá ser capaz de...”. Não há problema em definir dessa forma os objetivos no Planejamento do Ensino, desde que os alunos não sejam obrigados a atingi-los todos ao mesmo tempo. É possível definir esses objetivos descrevendo as expectativas de aprendizagem da forma que for mais fácil de compreendê-las.

Os objetivos educativos do Planejamento do Ensino são importantes porque muitos conteúdos, os conceitos científicos entre eles, são aprendidos em processos que se complementam ao longo da escolaridade. Por exemplo, se um aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental afirmar que célula é uma “coisa” muito pequena que forma o corpo dos seres vivos, pode-se considerar que seu conhecimento sobre o conceito de célula está em bom andamento. Mas, se esse for um aluno de 1ª série do Ensino Médio, então, ele está precisando aprender mais sobre esse conceito.

Os objetivos educativos do Planejamento do Ensino definem o grau de aprendizagem a que se quer chegar com o trabalho pedagógico. São faróis, guias para os professores, mas não devem se tornar “trilhos fixos”, em sequências que se repetem independentemente da aprendizagem de cada aluno.

### *Organização das atividades*

Organizar as atividades: A principal função do conjunto articulado de atividades de ensino e aprendizagem que devem compor o Planejamento do Ensino é provocar nos alunos uma atividade mental construtiva em torno de conteúdo(s) previamente selecionado(s), no Projeto de Escola, no Planejamento do Ensino ou durante sua realização.

***Ao escolher uma atividade de ensino e aprendizagem para desenvolver com seus alunos, o professor precisa considerar principalmente a coerência entre suas intenções – explicitadas pelos conteúdos e objetivos – e as ações que vai propor a eles. Precisa também pensar em como aquela atividade irá se articular com a(s) anterior (es) e com a(s) seguinte(s). Uma atividade que está iniciando o trabalho sobre um ou mais conteúdos é muito diferente de uma atividade na qual os alunos estão discutindo um problema real, visto no jornal, por exemplo, baseados em seus estudos anteriores sobre conceitos que estão em jogo no problema.***

As atividades devem ser de acordo com aquilo que se quer ensinar, seja a curto, médio ou longo prazo. A diversidade é uma de suas características principais: assistir a um filme, a uma peça teatral ou a um programa de TV; realizar produções em equipe; participar de debates e praticar argumentação e contra argumentação; fazer leituras compartilhadas (em voz alta); práticas de laboratório; observações em matas, campos, mangues, áreas urbanas e agrícolas; observações do céu; acompanhamento de processos de médio e longo prazo em Biologia e Astronomia. Idas a museus, bibliotecas públicas, exposições de arte. Pesquisa em livros e revistas, com ou sem uso de informática e Internet. Assistir a uma exposição por parte do professor.

Novamente, deve-se insistir no fato de que a sequência de atividades que compõe o Planejamento do Ensino deve levar em conta as experiências dos próprios

alunos no decorrer de cada atividade escolhida. Existem planos que se realizam quase integralmente, os que se realizam em grande parte, ou aqueles que, simplesmente, precisam ser refeitos tendo como critério a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Fonte  
OST, N. M.

### **TRABALHO POR PROJETOS**

Segundo Fêo<sup>3</sup>, antigamente, quando o aluno ia à escola, via um quadro negro e um giz na mão de um professor que a tudo comandava. Hoje, ele vê um quadro branco, um pincel colorido e quase o mesmo professor, exceto pelo fato dele já não saber tanta coisa. Muitas escolas e professores ainda insistem em realizar a prática de ensino do mesmo jeito que antes, mudou-se a forma, mas a essência continua a mesma.

O objetivo de antes era transmitir conteúdos e o objetivo de hoje deveria ser propor tarefas aos alunos que os tornem capazes de identificar, avaliar, reconhecer e questionar para que eles possam ser cidadãos deste novo mundo, (Perrenoud, 2000). O MEC sinaliza para a necessidade de se promover formas de aprendizagem que desenvolvam no aluno sua criatividade, análise crítica, atitudes e valores orientados para a cidadania, atentas às dimensões éticas e humanísticas e que supere o conteudismo do ensino reduzido à condição de meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações. Então, faz-se necessário repensar os objetivos da educação de modo a permitir que o aluno compreenda o mundo, que dele se aproprie e que o possa transformar. Sugere Castilho (2001) que o método de ensino é a variável que mais pesa nos resultados do desempenho do aluno. Almeida (1999) argumenta que a forma de conceber a educação envolvendo o aluno, promovendo sua autonomia e garantindo uma aprendizagem significativa deveria ser por meio do desenvolvimento de projetos. À medida que suas competências são desenvolvidas, suas possibilidades de inclusão na sociedade da informação são ampliadas.

### *A Pedagogia de projetos*

Na visão de Perrenoud (1999) a escola deveria estar se contagiando com a noção de competência utilizada no mundo do trabalho e das empresas. É pensamento comum, entre os autores pesquisados, que para isso ocorrer é necessária a superação da visão fragmentada do conhecimento fornecida pela escola através das disciplinas. Fazenda (2001) enfatiza que a escola, na medida que organiza os currículos em disciplinas tradicionais, fornece ao aluno apenas um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente por que o ritmo das mudanças tecnológicas não tem contrapartida com a velocidade que a escola pode se adequar.

<sup>3</sup> FÊO, E. A. A prática pedagógica por meio do desenvolvimento de projetos. Disponível em: <http://www.drb-assessoria.com.br/1.Apraticapedagogicapormeiodesenvolvimentodeprojetos.pdf>

Para Almeida, (1999), a utilização do projeto seria uma forma de envolver o aluno em interações com recursos tecnológicos e sociais a fim de desenvolver sua autonomia e de construir conhecimentos de distintas áreas do saber, por meio da busca de informações significativas para a compreensão, apresentação e resolução de uma situação-problema.

Nogueira (2001) esclarece que a totalidade das pesquisas a respeito do ensino-aprendizagem está sempre voltada ao aluno como centro do problema de aprendizagem, todavia se podem localizar problemas também no sistema e no professor. Este autor afirma que em suas pesquisas constatou que as práticas nas quais se realizam experiência, pesquisa de campo, construção de maquetes, representações, dramatizações, etc. provaram ser eficiente tanto em termos de resultados de aprendizado como em motivação dos alunos. Assim, também se espera do trabalho com projetos. Segundo Antunes (2001) é possível viabilizar com intensidade invulgar o uso das múltiplas inteligências e, por consequência, os alunos, conhecendo melhor suas aptidões, podem se expressar através delas. Em resumo, a finalidade dos projetos é favorecer o ensino para a compreensão e compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é também de acordo com Perkins e Blythe (1994) apud Hernandez (1998), " ... a capacidade de investigar um tema mediante estratégias como explicar, encontrar evidências e exemplos, generalizar, aplicar, estabelecer analogias, e representar um tema por meio de uma nova forma". Perrenoud (2003) define a Pedagogia de Projeto como: - **Uma empreitada coletiva gerada pelo grupo-classe, na qual o professor coordena, mas não decide tudo; Uma orientação para uma produção concreta (textos, jornais, espetáculos, exposições, maquetes, experiências científicas, festas, passeios, eventos esportivos, concurso, etc.); Um conjunto de tarefas nas quais todos os alunos possam participar e tenham uma função ativa, a qual poderá variar em função de seus recursos e interesses; Um aprendizado de saberes e conhecimentos no âmbito da gestão de projetos (decidir, planejar, coordenar, etc.); Um aprendizado identificável e que conste do programa de uma ou mais disciplinas; Uma atividade emblemática e regular, colocada a serviço do programa.**

No entanto, o processo de implantação dessa prática em estabelecimentos que há muito tempo se limita ao ensino tradicional não é uma tarefa fácil. Para sua utilização, a Pedagogia do Projeto exige o desenvolvimento de competências do professor e que ele deseje as mudanças, mas isto não basta. De acordo com Piconez (1998) de nada adiantam modificações no planejamento do professor se a escola não possuir um projeto políticopedagógico que esboce o cidadão que se pretende ajudar constituir pela educação escolar.

Contudo, com este trabalho procurou-se esclarecer a prática do projeto e sua contribuição para a construção da aprendizagem significativa, alertando para alguns princípios que não devem ser esquecidos como: a autonomia do aluno, a avaliação constante e o necessário treinamento do professor.

Entretanto, destacou-se que o professor não está preparado e está pouco à vontade com os jovens e as suas realidades por isso deverá refletir com seus pares como promover a melhoria de sua profissão. A prática de projetos pode envolver os alunos em um trabalho de equipe, no qual o aprendizado acontece no fazer, no pesquisar, no levantar e organizar informações. Nesse modelo, o professor exerce o papel de tutor, de organizador, aquele que reconhece e orienta adequadamente as competências dos diferentes alunos.

### Referências:

Almeida, M. E. B. de. Projeto: uma nova cultura de aprendizagem. PUC/SP, jul.1999.2f.(apostila mimeo). Antunes, C. Um método para o ensino fundamental: o projeto. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 44p. Castilho, S. As competências essenciais. Jornal Público, Lisboa, p.3, 20 out. 2001.

Fazenda, I. C. A. (Coord.) Práticas interdisciplinares na escola. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. 147 p. Hernandez, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998,

150 p. Nogueira, N. R. Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001. 220 p.

**Perrenoud, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 90p.**

**\_\_\_\_\_ Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 183 p.**

**\_\_\_\_\_ A pedagogia do projeto a serviço do desenvolvimento de competências. In: 3º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. São Paulo: 2003. 40 p.**

Piconez, S.C.B. A pedagogia de projeto como alternativa para o ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos. Cadernos Pedagógicos-Reflexões. São Paulo: USP/FE/NEA, n.16, 1998, 12 p.

### Projetos de Trabalho

Para Moura<sup>4</sup>, os Projetos de Trabalho traduzem, portanto, uma visão diferente do que seja conhecimento e currículo e representam uma outra maneira de organizar o trabalho na escola. Caracterizam-se pela forma de abordar um determinado tema ou conhecimento, permitindo uma aproximação da identidade e das experiências dos alunos, e um vínculo dos conteúdos escolares entre si e com os conhecimentos e saberes produzidos no contexto social e cultural, assim como com problemas que dele emergem. Dessa forma, eles ultrapassam os limites das áreas e conteúdos curriculares tradicionalmente trabalhados pela escola, uma vez que implicam o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação, de sua ordenação, análise, interpretação e representação. Implicam igualmente atividades individuais, de grupos/quipes e de turma(s), da escola, tendo em vista os diferentes conteúdos trabalhados (atitudinais, procedimentos, conceituais), as necessidades e interesses dos alunos.

4 MOURA, D. P. de. Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora. 2010.

Ao estudá-los, as crianças e os jovens realizam contato com o conhecimento não como algo pronto e acabado, mas como algo controverso. Um dos aspectos mais importantes, no trabalho como Projetos, é que ele permite que o aluno desenvolva uma atitude ativa e reflexiva diante de suas aprendizagens e do conhecimento, na medida em que percebe o sentido e o significado do conhecimento para a sua vida, para a sua compreensão do mundo.

*Pedagogia de projetos: método ou postura pedagógica?*

Não podemos entender a prática por projetos como uma atividade meramente funcional, regular, metódica.

A Pedagogia de Projetos não é um método, pois a ideia de método é de trabalhar com objetivos e conteúdos pré-fixados, pré-determinados, apresentando uma sequência regular, prevista e segura, refere-se à aplicação de fórmulas ou de uma série de regras.

Trabalhar por meio de Projetos é exatamente o oposto, pois nele, o ensino-aprendizagem se realiza mediante um percurso que nunca é fixo, ordenado. O ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não-determinado e flexibilidade para reformular as metas e os percursos à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas.

Fernando Hernández (1998) vem discutindo o tema e define os projetos de trabalho não como uma metodologia, mas como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade.

O trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor. Hernández (1988) enfatiza ainda que o trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola. Leite (1996) apresenta os Projetos de Trabalho não como uma nova técnica, mas como uma pedagogia que traduz uma concepção do conhecimento escolar.

Em se tratando dos conteúdos, a pedagogia de projetos é vista pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade. Isto de fato pode ocorrer, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

A Pedagogia de Projetos é um meio de trabalho pertinente ao processo de ensino-aprendizagem que se insere na Educação promovendo-a de maneira significativa e compartilhada, auxiliando na formação integral dos indivíduos permeado pelas diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal, procedimental para os mesmos. Os projetos de trabalho não se inserem apenas numa proposta de renovação de atividades, tornando-as criativas, e sim numa mudança de postura que exige o repensar da prática pedagógica, quebrando paradigmas já estabelecidos.

Possibilita que os alunos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos.

Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento. (ZABALLA, 1998)

O fato de a pedagogia de projetos não ser um método para ser aplicado no contexto da escola dá ao professor uma liberdade de ação que habitualmente não acontece no seu cotidiano escolar. O compromisso educacional do professor é justamente saber O QUÊ, COMO, QUANDO e POR QUE desenvolver determinadas ações pedagógicas. E para isto é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do aluno e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica.

Mais do que uma técnica atraente para transmissão dos conteúdos, como muitos pensam, a proposta da Pedagogia de Projetos é promover uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica. Com a reinterpretação atual da metodologia, esse movimento tem fornecido subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discentes, numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor.

*Analogia entre construtivismo e pedagogia de projetos*

O Construtivismo e a Pedagogia de Projetos tem em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima em continuar essa forma particular de transmissão que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade.

Na Pedagogia de Projetos a relação ensino/aprendizagem é voltada para a construção do conhecimento de maneira dinâmica, contextualizada, compartilhada, que envolva efetivamente a participação dos educandos e educadores num processo mútuo de troca de experiências. Nessa postura a aprendizagem se torna prazerosa, pois ocorre a partir dos interesses dos envolvidos no processo, da realidade em que estes estão inseridos, o que ocasiona motivação, satisfação em aprender.

O Construtivismo leva o educando a pensar, expandindo seu intelecto através de uma aprendizagem significativa, ou seja, que tenha sentido, e contextualizada. O conhecimento é construído a cada instante com a mediação do educador, respeitando o nível de desenvolvimento mental de cada educando.

*"O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador."*

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Então, tanto no Construtivismo como na Pedagogia de Projetos, o educando é o próprio agente de seu desenvolvimento, o conhecimento é assimilado de maneira própria, mas sempre com o auxílio da mediação do educador. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. O aluno deixa de ser um sujeito passivo, sempre à mercê das ordens do professor, lidando com um conteúdo completamente alienado de sua realidade e em situações artificiais de ensino-aprendizagem. Aprender passa então a ser um processo global e complexo, onde conhecer e intervir na realidade não se dissocia. O aluno é visto como sujeito ativo que usa sua experiência e conhecimento para resolver problemas.

Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada.

Suas concepções e conhecimentos prévios são levantados e analisados para que o educador possa problematizá-los e oferecer-lhes desafios que os façam avançar, atingindo o processo de equilíbrio/desequilíbrio que é a base do Construtivismo e ao mesmo tempo da Pedagogia de Projetos.

Então podemos dizer que a aprendizagem é o resultado do esforço de atribuir e encontrar significados para o mundo, o que implica a construção e revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento, ela é resultado da atividade do sujeito, e o meio social tem fundamental importância para que ela ocorra, pois necessitamos de orientação para alcançá-la e aí surge a teoria do pensador russo Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal que é a distância entre o nível de desenvolvimento real (conhecimento prévio, o que o indivíduo já sabe) e o nível de desenvolvimento potencial (onde ele pode chegar com a ajuda do outro), isto é, a possibilidade que o indivíduo (educando) tem de resolver problemas sob a orientação de outrem (educador).

### *A metodologia do trabalho por projetos*

A Pedagogia de Projetos surge da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do educando e do educador no processo ensino/aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho.

O trabalho por meio dos projetos vem contribuir para essa valorização do educando e tem-se mostrado um dos caminhos mais promissores para a organização do conhecimento escolar a partir de problemas que emergem das reais necessidades dos alunos.

Mas como se dá essa participação? Inicialmente, para se propor um projeto este deve ser subsidiado por um tema. A escolha deste tema e dos conteúdos a serem trabalhados é de responsabilidade de todos e deve ser pensada de forma a contemplar a realidade do educando.

O trabalho por Projetos pode ser dividido em 4 etapas: problematização, desenvolvimento, aplicação e avaliação.

a) problematização: é o início do projeto. Nessa etapa, os alunos irão expressar suas ideias e conhecimentos sobre o problema em questão. Essa expressão pode emergir espontaneamente, pelo interesse despertado por um acontecimento significativo dentro ou fora da escola ou mesmo pela estimulação do professor. É fundamental detectar o que os alunos já sabem o que querem saber e como poderão saber. Cabe ao educador incentivar a manifestação dos alunos e saber interpretá-las para perceber em que ponto estão, para aprender suas concepções, seus valores, contradições, hipóteses de interpretação e explicação de fatos da realidade.

b) desenvolvimento: é o momento em que se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização. Os alunos e o professor definem juntos essas estratégias. Para isso, é preciso que criem propostas de trabalho que exijam a saída do espaço escolar, a organização em pequenos ou grandes grupos para as pesquisas, a socialização do conhecimento através de trocas de informações, vivências, debates, leituras, sessões de vídeos, entrevistas, visitas a espaços ora da escola e convites a especialistas no tema em questão. Os alunos devem ser colocados em situações que os levem a contrapor pontos de vista, a defrontação com conflitos, inquietações que as levarão ao desequilíbrio de suas hipóteses iniciais, problematizando, refletindo e reelaborando explicações.

c) aplicação: estimular a circulação das ideias e a atuação no ambiente da escola ou da comunidade ligada à escola dá ao educando a oportunidade de se colocar como sujeito ativo e transformador do seu espaço de vivência e convivência, por meio da aplicação dos conhecimentos obtidos na execução do projeto na sua realidade.

d) avaliação: numa concepção dinâmica e participativa, a avaliação tem, para o educador, uma dimensão diagnóstica, investigativa e processual. Avaliamos para investigar o desenvolvimento dos alunos, para decidir como podemos ajudá-los a avançar na construção de conhecimentos, atitudes e valores e para verificar em que medida o processo está coerente com as finalidades e os resultados obtidos. Para o aluno, a avaliação é instrumento indispensável ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender por meio do reconhecimento das suas possibilidades e limites.

O registro (a escrita, o desenho, os gráficos, mapas, relatórios, a reunião de materiais etc.) é uma prática fundamental no trabalho com Projetos e deve ser desenvolvida ao longo de todo o processo.

Durante o processo de levantamento e análise dos dados, a mediação do professor é essencial no sentido de construir entre os alunos uma atitude de curiosidade e de cooperação, de trabalho com fontes diversificadas, de estabelecimento de conexões entre as informações, de escuta e respeito às diferentes opiniões e formas de aprender e elaborar o conhecimento, de fazê-los perceber a importância do registro e as diversas formas de realizá-lo.

Se os projetos de trabalho possibilitam um repensar do significado de aprender e ensinar e do papel dos conteúdos curriculares, isto repercute também no sentido que se dá à avaliação e nos instrumentos usados para acompanhar o processo de formação ocorrido durante todo o percurso.

Tradicionalmente, a avaliação do processo ensino-aprendizagem tem sido feita no sentido de medir a quantidade de conhecimentos aprendidos pelos educandos. A avaliação na Pedagogia de Projetos é global, ou seja, considera o educando e sua aprendizagem de forma integral, concilia o resultado da verificação do processo com a verificação do desempenho. Esse tipo de avaliação considera, portanto, não só aspectos conceituais: de assimilação dos conteúdos utilizados para a problematização do tema, mas também aspectos atitudinais: comportamento, atitudes, capacidade de trabalhar em grupo, espírito de liderança, iniciativa; atributos que se referem ao modo de interação com os demais.

Essa metodologia de avaliação potencializa as diferenças, dá lugar a diversidade de opiniões, de singularidade de cada sujeito, faz da heterogeneidade um elemento significativo para o processo de ampliação dos conhecimentos.

A diferença nos ajuda a compreender que somos sujeitos com particularidades, com experiências próprias, constituídas nos processos coletivos de que participamos dentro e fora da escola; posta em diálogo, enriquece a ação pedagógica.

Assim, a avaliação não trabalha a partir de uma resposta esperada, mas indaga as muitas respostas encontradas com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes. Nesse caso, o erro deixa de representar a ausência de conhecimento, sendo apreendido como pista que indica como os educandos estão articulando os conhecimentos que já possuem com os novos conhecimentos que vão sendo elaborados.

Deste modo, a avaliação nos projetos de trabalho passa a fazer parte de todo o processo, sendo entendida como a possibilidade do aluno tomar consciência do seu processo de aprendizagem, descobrindo o que sabe, o que aprendeu, o que ainda não domina. Para isto, é preciso que ao longo de todo o percurso do trabalho, haja um trabalho constante de avaliação.

Dentro da perspectiva dos projetos, o acompanhamento e a avaliação do trabalho têm sido feitos, principalmente, a partir dos registros, sejam eles coletivos ou individuais. Estes registros fazem parte do cotidiano da sala de aula e servem para organizar o trabalho, socializar as descobertas, localizar dúvidas e inquietações, enfim, explicitar o processo vivido.

O Portifólio é o instrumento mais apropriado para a avaliação de um Projeto de Trabalho, na medida em que ele representa a reconstrução do processo vivido e a reflexão do aluno sobre a sua aprendizagem.

Hernandéz (1998), ao falar da importância do portfólio como instrumento de avaliação, afirma que:

A avaliação do portfólio como recurso de avaliação é baseada na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos

educandos em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas sim, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos da aprendizagem que se encontram relacionados. Por sua vez, a realização do portfólio permite ao alunado sentir a aprendizagem institucional como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória, estabelece relações entre esses exemplos, numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino, com as finalidades de aprendizagem que cada um e o grupo se tenham proposto.

É interessante destacar que a criação do portfólio, por si só, não garante um processo de avaliação significativo. É preciso que se discutam seus usos e funções.

### Referência:

#### Texto disponível em:

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ZABALA, Antoni. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

### **A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA OU FORMADORA E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM. A AVALIAÇÃO MEDIADORA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: ACOMPANHAMENTO DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.**

#### Avaliação Diagnóstica, Formativa e Somativa: Discutindo Conceitos

Alguns estudos como os realizados por Fernandes (2006), Leite (2009), Mendes (2005), Santos e Varela (2007), classificam a avaliação em três tipos: diagnóstica, formativa e somativa.

Segundo Santo e Varela (2007) a avaliação diagnóstica fornece dados que permitem diagnosticar os conteúdos aprendidos ou não pelos alunos, que se forma-se através da soldagem, projeção e retrospectão do desenvolvimento dos alunos. Esta avaliação almeja verificar as aprendizagens anteriores, para posterior planejamento e superação dos obstáculos encontrados.

Segundo Leite (2009), a concepção da avaliação diagnóstica sugere atitudes a favor do aluno, proporcionando momentos de reflexões, o que possibilita a aprendizagem das crianças.

De acordo com Santos e Varela (2007) os planos de ação dos professores e alunos são reajustados, a partir da avaliação diagnóstica. Esta concepção de avaliação deve realizar-se no início de cada ciclo de estudo, para que ocorra uma reflexão constante, crítica e participativa.

A referida função diagnóstica da avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social. A avaliação deve estar comprometida, assim com uma proposta histórico-crítica.

Muitas vezes verificamos que a avaliação diagnóstica é aplicada apenas no início do ano. Percebemos também que a avaliação diagnóstica não acontece realmente, muitos a utilizam como forma de “conhecer” e “repensar” o trabalho desenvolvido na escola.

Outro tipo de avaliação é a formativa. De acordo com Fernandes (2006), este tipo de avaliação deve realizar-se ao término de um tópico do currículo proposto, antecedendo a avaliação somativa.

De acordo com Gonçalves (2010) a avaliação formativa tem como princípio contemplar a diversidade dos estudantes. Ela admite que os recursos da aprendizagem tenham extensão, diversificação e pluralização. Permite que o professor tenha mobilidade em suas aulas, pois pode alterar suas práticas pedagógicas em relação à avaliação e ao ensino, de acordo com as necessidades dos alunos.

A avaliação formativa é uma estratégia pedagógica de luta contra fracassos educacionais e diferenças de aprendizagem. Para isso, é importante o docente, detectar o caminho já percorrido pelo aluno em relação à aprendizagem e ao gênero e o que ele ainda falta percorrer, para fazer intervenções didáticas acertadas.

Podemos concluir então que a avaliação formativa é um excelente instrumento para que tanto os alunos como os professores, possam superar os obstáculos encontrados ao longo da trajetória escolar, ou seja, estabelece uma relação de cooperação.

Outro importante tipo de avaliação intitula-se somativa. No dizer de (2007), esta se refere a um juízo global e de síntese, permitindo decidir a progressão ou retenção do estudante, baseado em resultados globais, possibilitando assim constatar a progressão do aluno de acordo com objetivos definidos.

A avaliação somativa, pode ser facilmente utilizada como um instrumento de certificação social na medida em que permite seriar os alunos de acordo com seu mérito social, constituindo a função social da avaliação.

Acreditamos que a prática de avaliação que predomina nas instituições escolares é a somativa, na qual o sistema escolar estabelece uma “média” que os alunos devem atingir.

Para Horta Neto (2010), as avaliações somativas não avaliam os processos utilizados para que a aprendizagem ocorra, apenas analisam os resultados desta. Portanto este tipo de avaliação tem como princípio que todos os estudantes possuem o mesmo nível de aprendizagem, ou seja, todos aprendem o mesmo conteúdo ao mesmo tempo.

De acordo com Tavares (2008), para que se ocorra uma aprendizagem significativa, é necessário que o aluno utilize o conhecimento aprendido em situações concretas do seu dia-a-dia.

Segundo Mendes (2005) para que a avaliação formativa possa acontecer é necessário que ela ocorra durante todo o processo ensino-aprendizagem, e não apenas como uma verificação no final de um conteúdo.

Para Fernandes (2006), a avaliação formativa se trata de uma avaliação que tem como objetivo regular e melhorar as aprendizagens. O autor afirma que, a avaliação formativa, deve estabelecer um paralelo entre suas funções, pois ao mesmo tempo que deve permitir ao professor informações sobre seus alunos, tais como estágio de desenvolvimento, capacidades desenvolvidas ou não, também devem indicar caminhos que professor deve seguir para alcançar os objetivos. Desta forma os educadores e alunos precisam compartilhar as experiências e ideias para que o objetivo seja realmente concretizado, ou seja, deve ocorrer a aprendizagem dos alunos.

A partir dessas discussões sobre os diferentes tipos de avaliação, podemos afirmar que também encontramos diversos instrumentos que, ser utilizados para avaliar os alunos, entre eles podemos citar o portfólio, conselho de classe, trabalhos, autoavaliação, provas entre outros. Porém percebemos que o instrumento mais utilizado ainda são as provas com suas tradicionais rotinas e calendários.

No dizer de Mendes (2005), os alunos podem ser avaliados em diversos momentos na sala de aula, entre eles, na solicitação deste para resolver uma questão; correção de exercícios; dúvidas que surgiram em atividades realizadas em ambientes diferentes da sala de aula; desenvolvimento de experiências; organização e apresentação de trabalhos; comportamento; e por fim com aplicação de provas com questões discursivas ou objetivas.

Segundo Leal (2006), a variação dos instrumentos avaliativos permite que se obtenham informações importantes sobre a prática do professor e também os níveis de aprendizagem dos alunos, além de permitir que se faça uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo Leal (2006), podemos avaliar de diversas formas, porém todos os instrumentos devem diagnosticar e também contribuir para que o educador reveja suas práticas. Para que o professor consiga diagnosticar se os alunos realmente aprenderam de forma significativa determinados conteúdos, pode-se utilizar produções diárias dos estudantes sejam elas escritas ou orais como, textos que escrevem, comentários e participação durante as aulas, ou então instrumentos específicos entre eles, tarefas, provas, trabalhos, que fornecem resultados mais concretos sobre os conhecimentos aprendidos.

Sabemos que muitos professores ainda encontram-se resistentes a aplicar outros tipos de instrumentos para avaliar a aprendizagem dos alunos. Muitos profissionais ainda consideram que a prova é o melhor instrumento.

De acordo Leal (2006), para que o educador alcance cada vez mais conquistas é necessário repensar se os instrumentos utilizados estão corretos, se as decisões tomadas tanto no planejamento quanto em relação as ações tomadas em sala estão adequadas. É importante também que o professor sempre se autoavale e repense em suas estratégias e recursos utilizados.

Vasconcellos (2000) destaca que as provas da forma como são muitas vezes aplicadas prejudicam o processo de aprendizagem, pois colocam a nota como principal objetivo de todo processo, funcionando como um instrumento classificatório.

Vale destacar que para Vasconcellos (2000), quando a apreensão com a avaliação durante as aulas torna-se maior que o interesse pela aprendizagem, os alunos começam a sofrer pressões que desencadeiam distúrbios como: mal-estar, medo, angústia, perda do sono, vergonha, enjoo, ansiedade, diurese, nervoso, o famoso “branco”, esquecimento, decepção com sua nota, criação de imagem negativa de si mesmo. Para o autor muitas escolas afirmam que, todo este clima é necessário para que os alunos se preparem para o vestibular, por tanto eles devem habituarem-se as tensões, “frios na barriga”, esquecendo-se que a melhor preparação para o vestibular que a escola poderia oferecer seria uma excelente aprendizagem dos conteúdos ao estudante, de forma qualitativa e não quantitativa.

Diante desta situação, pode-se dizer que esses “rituais” do dia de prova, muitas vezes conduz os alunos a colarem por não terem confiança em si mesmo, pois sua única preocupação é atingir a média ou tirar uma boa nota. Percebe-se então que a escola deve estar atenta e tentar acabar com este “instrumento maléfico” que podem impedir que o processo ensino aprendizagem seja concretizado.

No dizer de Leite (2009), da mesma maneira que a avaliação é utilizada na escola como um instrumento de poder, ameaça e controle, o aluno cria táticas para sua sobrevivência. Ou seja, o aluno quer a nota independente da maneira que utiliza para conseguir, estando correta ou não, sendo que na maioria das vezes o “instrumento” utilizado é a cola, ou então a memorização mecânica sem aprendizagem. Por tanto pode-se concluir que nota não significa aprendizagem, o estudante deduz o jogo da escola e se adapta através de várias atitudes, sendo elas positivas ou não.

Um instrumento que tem sido bastante discutido no meio educacional são os portfólios. De acordo com Boas (2005), por meio do portfólio todas as atividades que foram realizadas em um determinado período de tempo, são avaliadas tanto pelo professor como pelo aluno. Suas características não são classificatórias nem punitivas. Podemos ao final do trabalho fazer uma comparação das atividades iniciais e finais, para acompanhar a progressão ou dificuldades dos alunos.

Segundo Silva (2009), o portfólio permite que os professores e alunos possam avaliar, autoavaliar, ler e reler todo o seu aprendizado sobre determinado conteúdo. Diante disto o professor poderia lembrar ou reforçar alguns conteúdos com os alunos para aumentar o desenvolvimento dos estudantes.

Para Leal (2006), os portfólios permitem que outras pessoas inseridas no contexto escolar como, pais, alunos, outros professores, diretores e supervisores, avaliem o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, este instrumento não é utilizado em uma escola com a prática tradicional, onde o objetivo da avaliação é única e exclusivamente classificar e selecionar os alunos entre os “bons” e os “ruins”, pois neste caso apenas o professor avalia e é tido como o “dono da razão”.

Leal (2006) afirma ainda que de nada adianta selecionar, ordenar e colocar em uma pasta confirmações do processo ensino-aprendizagem, mas é necessário a partir da análise organizar momentos de reflexão sobre o que realmente se aprendeu e quais foram as dúvidas que surgiram, além de refletir as estratégias que precisam de alteração e as que devem permanecer.

Outra função do portfólio, segundo Mendes (2005) é proporcionar ao aluno um registro de seus conhecimentos durante o semestre, mostrando todo seu desenvolvimento, além de permitir que este reflita sobre suas práticas e acompanhe toda sua evolução ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Outro instrumento avaliativo é o conselho de classe. De acordo com Mendes (2005), este tipo de avaliação ocorre de forma coletiva, onde professores e alunos discutem as dificuldades que foram percebidas no processo ensino-aprendizagem, e em seguida sugerem alternativas para tentar solucioná-las. Ressalta que o conselho deve reunir-se não apenas no final do semestre, mas ao longo do desenvolvimento de todo o semestre.

Concluimos que este instrumento é de grande importância, pois permite também que os professores compartilhem experiências como, por exemplo, dificuldades enfrentadas com alguns alunos, com determinadas classes entre outros problemas. Desta forma as conversas seriam construtivas e positivas.

Para Mendes (2005) a aplicação deste instrumento pelos professores deve permitir que o professor discuta sua prática na preparação das aulas e seu desenvolvimento, relação professor-aluno, elaboração das avaliações.

No dizer de Vasconcellos (2000), os conselhos de classe não deveriam ocorrer apenas no final do ano quando já não se pode tomar muitas atitudes com os alunos, mas sim de uma forma contínua; é necessário a participação de vários membros da comunidade como professores, auxiliares da escola, direção, pais, alunos ou ao menos os representantes de cada sala para que assim diferentes opiniões sejam expressas e o enfoque principal deve ser o processo ensino aprendizagem.

A aplicação de trabalhos também pode ser compreendida como um instrumento avaliativo, porém estes na maioria das vezes não produzem resultados positivos, pois o seu único objetivo para muitos professores é a nota. De acordo com Vasconcellos (2000), o professor aplica um trabalho extra quando a maioria dos alunos não atingiram as notas esperadas na avaliação. No entanto esta não deveria ser atitude do professor, mas sim refletir qual é o problema, se a avaliação não foi bem elaborada ou se os alunos não aprenderam determinado conteúdo e precisam passar por uma recuperação.

Outro instrumento avaliativo é a autoavaliação que não ocorre com grande frequência nas escolas, na maioria das vezes pelo fato dos professores não “acreditarem” na veracidade das palavras dos alunos. Segundo Vasconcellos (2000) esta prática não deve produzir nota, pois caso contrário acaba com seu caráter formativo, pois sofrerá alteração com a correção do professor.



No dizer de Mendes (2005), a autoavaliação tem como objetivo desenvolver intelectualmente nos alunos através da autocrítica e corresponsabilidade, além de promover o amadurecimento e socialização destes. Necessita de ser aplicada por meio de roteiros que avaliem diferentes aspectos.

Em linhas gerais percebemos que muitos professores não se preocupam com o que fazer perante os resultados das avaliações, com o intuito de garantir a aprendizagem dos alunos, mas preocupam-se apenas em entregar as notas para a secretaria, estudantes e pais.

Concordamos assim com Mendes (2005) quando afirma que, alguns professores podem até modificar os instrumentos para avaliação, porém a atitude diante dos resultados obtidos sempre são as mesmas. Os professores cumprem o conteúdo proposto, em seguida aplicam seminários, trabalhos, pesquisas e exercícios, mas não diversificam suas atitudes diante dos resultados, apenas corrigem as atividades e entregam as notas. Esse é nosso desafio.

### Referência:

FUZARO, K.; SILVA, F. D. A. Algumas reflexões sobre tipos de avaliação e instrumentos avaliativos. Revista Partes, 2013.

### A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR, DIALOGAL E PROBLEMATIZADORA, NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO; A INERENTE FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR.

#### O Papel do Professor no Ensino e Aprendizagem

Nessa análise, será discutido o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos em sala de aula, de modo a destacar, a atuação do professor na interação do aluno com o conhecimento.

Saviani (2003), ao defender uma pedagogia crítico-social dos conteúdos na qual professor e alunos se encontram numa relação social específica – que é a relação de ensino - com o objetivo de estudar os conhecimentos acumulados historicamente, a fim de construir e aprimorar novas elaborações do conhecimento, aponta que o ponto de partida da ação pedagógica não seria a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (Pedagogia Tradicional) nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (Pedagogia Nova), mas seria a prática social comum a professor e alunos, considerando que do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial em que professor, de um lado, e os alunos de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiências) da prática social.

Assim sendo, Fontana (2000) afirma que é preciso que o adulto assuma o seu papel com o objetivo claro da relação de ensino (que é o de ensinar), levando em consideração a condição de ambos os lados dessa prática, como parceiros intelectuais, desiguais em termos de desenvolvimento psicológico e dos lugares sociais ocupados no processo histórico, mas por isso mesmo, parceiros na relação contraditória do conhecimento.

É justamente, pensando nessa “prática social” que o professor deve estar ciente de que não basta tratar somente de conteúdos atuais em sala de aula, mas sim, também, resgatar conhecimentos mais amplos e históricos, para que os alunos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social.

Por isso, como afirma Kramer (1989), para que essa função se efetive na prática: [...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças.

É exatamente nesse sentido que devemos considerar as experiências sociais acumuladas de cada aluno e seu contexto social, de modo a construir a partir daí um ambiente escolar acolhedor em que o aluno se sinta parte do todo e esteja totalmente aberto a novas aprendizagens.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), o enfoque social oferecido aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de excepcional importância, em particular no que se refere ao modo como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à relevância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre educação e cultura e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade. Nesse sentido, o segundo passo ao se discutir uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, de acordo com Saviani (2003), não seria a apresentação de novos conhecimentos pelo professor (Pedagogia Tradicional) nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (Pedagogia Nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. E a este segundo passo, Saviani (2003) chama de problematização, através da qual se detectam questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.

Percebe-se então, a importância do enfoque social na aprendizagem da criança. É através da problematização desse “social” que o conhecimento começa a ser construído individualmente e socializado através da mediação do professor.

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho.

Dessa forma, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), se potencialmente não podemos mais deixar de ter inquietações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é indispensável uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e de conteúdos com valor social e formativo.

O ensino tem, portanto, de acordo com Libâneo (1994), como função principal garantir o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, de maneira que, o professor planeje, dirija e comande o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem.

É justamente o que defende Saviani (2003) como terceiro passo no processo de ensino, que não coincide com assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (Pedagogia Tradicional) nem com a coleta de dados (Pedagogia Nova), ainda que por certo envolva transmissão e assimilação de conhecimentos podendo, eventualmente, envolver levantamento de dados. Trata-se de uma instrumentalização, da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais produzidas socialmente e preservados historicamente de modo que a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta pelo professor.

Essencialmente, é o que nos coloca Fontana e Cruz ao afirmarem que “deixa-se de esperar das crianças a postura de ouvinte valorizando-se sua ação e sua expressão. Possibilitar à criança situações em que ela possa agir e ouvi-la expressar suas elaborações passam a ser princípios básicos da atuação do professor”.

De fato, a criança precisa ser ouvida para que através de suas palavras e da problematização feita a partir delas, ocorra uma aprendizagem ativa e crítica.

Desse modo, segundo Fontana e Cruz (1997), pensar sobre o modo como a criança utiliza a palavra, é pensar em uma atividade intelectual nova e complexa. Assim, o que a professora faz é levar as crianças a desenvolverem um tipo de atividade intelectual que elas ainda não realizam por si mesmas.

É neste sentido que consiste a intervenção e o papel do professor na prática educativa.

Sem dúvida, através de suas orientações, intervenções e mediações, o professor deve provocar e instigar os alunos a pensarem criticamente e a se colocarem como sujeitos de sua própria aprendizagem.

Portanto, como afirmam Fontana e Cruz (1997), o professor através de suas perguntas, não nega nem exclui as definições iniciais das crianças, ao contrário, ele as problematiza e as “empurra” para outro patamar de generalização, levando as crianças a considerarem relações que não foram incluídas nas suas primeiras definições, provocando reelaborações na argumentação desenvolvida por elas.

Efetivamente, neste momento chegamos ao quarto passo defendido por Saviani (2003), que não é a generalização (Pedagogia Tradicional) nem a hipótese (Pedagogia

Nova), trata-se de “catarse”, entendida como: *Elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, em que ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.*

Nesse processo de entrecruzamento e incorporação se fazem presentes e atuantes, como afirmam Fontana e Cruz (1997), as maneiras de dizer e pensar da criança e o papel do professor como parceiro social de sua aprendizagem, que considera os saberes trazidos em sala de aula, provocando outros significados e sentidos além do que os alunos já conhecem, buscando articular conhecimentos e chegar ao conhecimento sistematizado.

Segundo Libâneo:

O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo.

Desse modo, percebemos uma interrelação entre dois momentos do processo de ensino – transmissão e assimilação ativa – que supõe o confronto entre os conteúdos sistematizados, trazidos pelo professor, e a experiência sociocultural do aluno e por suas forças cognitivas, enfrentando as situações escolares de aprendizagem por meio da orientação do professor.

Finalmente então, chega-se ao quinto passo, no qual Saviani (2003) nos coloca que não será a aplicação (Pedagogia Tradicional) nem a experimentação (Pedagogia Nova), mas o ponto de chegada que será a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste momento, ocorre uma elevação dos alunos ao nível do professor, posto que em consequência de todo o processo, manifesta-se nos alunos a competência de expressarem um entendimento da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Dessa forma, observa-se uma desigualdade no ponto de partida (primeiro passo) e uma igualdade no ponto de chegada. Através da ação pedagógica é possível formar sujeitos sociais críticos e ativos numa sociedade pensante.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

É justamente, pela formação de sujeitos autônomos e produtivos que a educação deve se destacar, pois por meio dela, professores e alunos, reciprocamente aprendem, de modo que assim ambos possam inserir-se criticamente em seu processo histórico e na sociedade.

Contudo, consideramos, neste trabalho, que cabe ao professor, mediar o chamado “saber elaborado” acumulado historicamente pela sociedade com as vivências do aluno possibilitando uma aprendizagem crítica para sua atuação como sujeito na sociedade, enfocando o ensino dos conhecimentos do passado, da tradição, para o entendimento das situações presentes e formas de se redefinir as ações futuras.

Portanto, a ação pedagógica no processo de ensino consiste, basicamente, na “prática social”. De modo que, inicialmente cabe ao educador, mediar conhecimentos historicamente acumulados bem como os conhecimentos atuais, possibilitando, ao fim de todo o processo, que o educando tenha a capacidade de reelaborar o conhecimento e de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao educador.

Percebe-se então, que tal prática social só pôde ser alcançada através de uma ação pedagógica mediadora e problematizadora dos conteúdos sistematizados, das vivências dos alunos e dos acontecimentos da sociedade atual.

Assim sendo, na relação de ensino estabelecida na sala de aula, o professor precisa ter o entendimento de que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas, ao contrário, é possibilitar ao aluno momentos de reelaboração do saber dividido, permitindo o seu acesso crítico a esses saberes e contribuindo para sua atuação como ser ativo e crítico no processo históricocultural da sociedade.

De fato, este é o verdadeiro papel do professor mediador que almeja através da sua ação pedagógica ensinar os conhecimentos construídos e elaborados pela humanidade ao longo da história e assim contribuir na formação de uma sociedade pensante.

### Referência:

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.

### FORMAÇÃO CONTINUADA

Os estudos de Libâneo (2003) contribuem para o entendimento de que a formação continuada “é a condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional”. Acrescenta que é no contexto de trabalho que as pessoas envolvidas com o processo educativo têm a possibilidade de promover mudanças pessoais e profissionais, resolver problemas, criar e recriar procedimentos e estratégias de trabalho.

Fundamentado em sua visão de formação continuada, Libâneo reforça, ainda, a importância da formação inicial, a qual “refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completados por estágios”. Com isso, a prática se articula à teoria como complementaridade. Entretanto, a formação continuada, entendida como prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do

exercício profissional, também se torna essencial de modo a acompanhar as mudanças que ocorrem a todo o momento, em diversos lugares e pessoas.

Partindo desse pressuposto, a reflexão sobre a legislação vigente no Brasil relacionada a educação, tendências pedagógicas, metodologias de ensino, acesso a novas tecnologias e impactos dessas informações em ambientes educativos, entre outros assuntos – quando discutidos por pessoas com experiências similares – é bastante válida pela possibilidade de troca de experiências e busca de soluções embasadas em conhecimentos teóricos. Além, disso, ao compartilhar com profissionais que vivenciam situações semelhantes, torna-se imediatamente possível a prática reflexiva (práxis) em seus ambientes de trabalho.

O educador, especificamente, articula teoria e prática durante todo o processo de mediação de conhecimentos com os alunos. É nesse contexto que a formação continuada se torna fundamental, visto que trata da reflexão sobre a prática, com embasamento teórico no contexto do trabalho pedagógico.

O autor menciona que a profissionalidade significa um conjunto de requisitos profissionais que o tornam educador, o qual supõe a profissionalização e o profissionalismo. A profissionalização trata das condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade e, o profissionalismo, relaciona-se ao “desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional” (Ibidem, 2003, p.63). Constatase, portanto, complementaridade entre as noções apresentadas, visto que ambas se complementam para dar sentido à prática profissional.

A profissionalidade é de fundamental importância para a educação ou formação continuada, na medida em que integra o desenvolvimento pessoal e profissional no ambiente de trabalho. Antes de tudo, a formação inicial favorece a construção de conhecimentos, atitudes e convicções que fazem parte da identidade profissional do sujeito, entretanto, é na formação continuada que ocorre a consolidação dessa identidade, no contexto do seu ambiente de trabalho.

Para esse autor:

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz.

Nessa perspectiva, ressalta-se que a formação continuada se refere às ações de formação que ocorrem dentro da jornada de trabalho (no ambiente escolar) e fora (congressos, cursos). Um ponto em comum entre essas ações

consiste em possibilitar ao docente a reflexão, a discussão e a confrontação das experiências oriundas da prática profissional e articulá-las às teorias que existem no tema em foco. Além de ser papel da instituição proporcionar ao professor eventos de formação profissional, o próprio docente deve ser responsável por buscar aprimorar sua formação. Para subsidiar nossas reflexões, observe um trecho do artigo publicado por Libâneo (2003), ao mencionar os estudos de Abdalla (1999), em que analisou, em sua tese de doutorado, o papel da escola como contexto de ação e de formação continuada de educadores.

### Referência:

RAPOSO, D. M. S. P. Formação Continuada do Profissional de Educação. In: Fundamentos da Educação Brasileira, 2010.

### CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DA AUTONOMIA DA ESCOLA.

O trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Portanto, afirmar que sua gestão pressupõe a atuação participativa representa um pleonismo de reforço a essa importante dimensão da gestão escolar. Assim, o envolvimento de todos os que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação, visando os melhores resultados do processo educacional, é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa, (Luck, Freitas, Girling, Keith, 2002).

Esta modalidade de gestão se assenta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização.

A participação dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica da realidade e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais. Mediante a prática participativa, é possível superar o exercício do poder individual e de referência e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo.

### O sentido da participação

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e seus resultados. Esse poder é resultante da competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando à unidade social vigor e direcionamento firme.

Conforme indicado por Marques (1987: 69), "a participação de todos, nos diferentes níveis de decisão e nas sucessivas faces de atividades, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização". No entanto, a participação deve ser estendida como processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, pois é caracterizado pelo inter-apoio na convivência do cotidiano da escola, na busca, pelos seus agentes, da superação das dificuldades e limitações e do bom cumprimento da sua finalidade social.

Cabe lembrar que toda pessoa tem poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o, independentemente da consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta em falta de consciência do poder de participação que tem; disso decorrem resultados negativos para a organização e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar. Faltas, omissões, descuidos, incompetência são aspectos que exercem esse poder negativo.

Por conseguinte, a participação em sentido pleno é caracterizado por mobilização efetiva dos esforços individuais para superar atitudes de acomodação, alienação, marginalidade, comportamentos individualistas e estimular a construção de espírito e equipe.

### Variações de significado e alcance da participação

Registram-se várias formas de participação, com significado, abrangência e alcance variados: da simples presença física em um contexto, até o assumir responsabilidade por eventos, ações e situações. Assim, é coerente o reconhecimento de que, mesmo na vigência da administração científica, preconiza-se a prática da participação: em toda e qualquer atividade humana, por mais limitado que seja seu alcance e escopo, há a participação do ser humano, seguindo-a, sustentando-a, analisando-a, revisando-a, criticando-a.

De fato, o processo de participação tem sido evocado na escola em várias circunstâncias, das quais serão ressaltadas algumas, apenas para exemplificar a limitação das práticas levadas a efeito sob essa denominação, em seu alcance e sentido.

Uma das circunstâncias escolares mais comuns sobre as quais exige participação de professores, diz respeito a realização de festividades, como, por exemplo, festas juninas, promoções de campanhas para arrecadar fundos ou outras atividades do gênero. Ou outra circunstância é a da realização de reuniões para a tomada de decisões a respeito

to de problemas apontados pela direção da escola (muitas vezes indicados por autoridades do sistema de ensino, e cujas soluções alternativas são sugeridas pela própria direção, servindo a assembleia para referendar, por meio de manipulações essas decisões). Essa forma inadequada de participação é, aliás, notória em assembleias de professores - não sendo privilégio de dirigentes de sistemas e de escolas -, quando são convocados por líderes de classe para "tirar" moções de greve já decididas em fórum externo à assembleia com qualquer manifestação contrária sendo repudiada de plano pelos dirigentes da assembleia.

É importante ressaltar que essas circunstâncias deixam de caracterizar a participação efetiva dos professores, uma vez que eles se sentem usados - e se deixam usar -, no primeiro caso como simples mão de obra, e no segundo como sujeitos manipulados por concordar em realizar o que, de antemão, já foram determinado por um grupo restrito. Essa prática embora pareça oferecer alguns resultados positivos, do ponto de vista de quem conduz, a médio prazo, produz resultados altamente negativos, que deterioram a cultura organizacional da escola, por destruir qualquer possibilidade de colaboração benéfica; promover o descrédito nas ações de direção e nas pessoas que detêm autoridade; gerar desconfiança, insegurança e destruir as sementes e motivações de participação efetiva das pessoas que, ao se sentirem usadas, passam a negar o processo e sua legitimidade.

A participação efetiva pressupõe que os professores, coletivamente organizados discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem um caminho para superar as dificuldades que julgam mais carentes de atenção. Portanto os problemas são apontados pelo próprio grupo, e não pelo diretor da escola ou sua equipe técnico-pedagógica.

De acordo com um entendimento limitado de participação, em sala de aula, professores indicam a importância da participação dos alunos, propondo até mesmo a "avaliação por participação", conhecida como simples e eventual manifestação verbal indicativa de estarem acompanhando e prestando atenção na aula. Nesse caso, cria-se uma cultura de faz-de-conta, do qual participam apenas os alunos que julgam saber o que os professores desejam ouvir, uma vez que julgam poderem dizer apenas isso. Em trabalhos em grupo observa-se até mesmo a distorção do sentido de grupo - é comum, em vez dos grupos servirem para promover a aprendizagem coletiva, a partir da troca e reciprocidade de ideias, realizar a divisão de trabalho e tarefas.

### Valores orientadores da ação participativa

A ação participativa depende de que sua prática seja realizada a partir do respeito a certos valores substanciais, como ética, solidariedade, equidade e compromisso.

A ética é representada mediante a ação orientada pelo respeito ao ser humano, às instituições sociais e aos elevados valores necessários ao desenvolvimento da sociedade com qualidade de vida, que se faz traduzir nas ações de cada um. De acordo com esse valor, a ação participativa é orientada pelo cuidado e atenção aos interesses humanos e sociais como valor.

A solidariedade é manifestada pelo reconhecimento do valor inerente a cada pessoa e o sentido de que os seres humanos se desenvolvem em condições de troca e reciprocidade, em vista do que são necessárias redes abertas de apoio recíproco.

A equidade é representada pelo reconhecimento de que pessoas e grupos em situações desfavoráveis necessitam de atenção e condições especiais, para igualar-se a seus semelhantes no processo de desenvolvimento. Vale dizer que os benefícios da atenção são distribuídos de forma diferente, de modo a possibilitar aos que apresentam maior dificuldade de participação condições favoráveis para superar essa dificuldade.

O compromisso se traduz na ação dos envolvidos no processo pedagógico, focada e identificada com objetivos, valores, princípios e estratégias de desenvolvimento. Pressupõe o entendimento pleno dessas questões e o empenho pela sua realização, traduzida em melhor aprendizagem pelos alunos.

Portanto, a ação participativa hábil em educação é orientada pela promoção solidária da participação por todos da comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente, tomando decisões em conjunto, orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos.

### TEXTO 2: POSTURAS E ATITUDES DE GESTÃO RESPONSÁVEIS PELOS BONS RESULTADOS DA ESCOLA

- Comprometimento e divisão de responsabilidades, facilitando a participação dos envolvidos.
- Reconhecimento dos esforços, avanços e iniciativas dos envolvidos, para estimular, motivar e tornar as pessoas mais eficazes e felizes.
- Realização de parcerias para atender as necessidades da escola, sendo que a grande parceria é com os professores e funcionários.
- Exposição e transparências das metas pessoais de todos.
- Tranquilidade e discernimento para lidar com conflitos e adversidades.
- Superação do ego e da vaidade, mantendo a auto-ridade necessária, lembrando na gestão coletiva o que predomina são as ações conjuntas.
- Garantia de que os procedimentos têm como referência a legislação vigente e os documentos que norteiam as ações da escola, bem como as decisões tomadas em reuniões de professores, funcionários e pais
- Criação de cultura de participação comunitária, incitando as pessoas a se pronunciarem, colaborando para eliminar o medo da manifestação.
- Acompanhamento e auxílio na organização das regras e acordos e atenção para o seu cumprimento.
- Constância e persistência em relação aos resultados.

- Intervenção em situações que afetam a rotina, os relacionamentos ou que tragam prejuízo para a escola.

Fonte

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. Petrópolis: Vozes, 2010

### PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

O Planejamento é um processo de tomada de decisões e, como tal, é um instrumento capaz de intervir na realidade concreta, seja para mantê-la, qualificá-la ou transformá-la.

Planejar é preciso para organizar e dar transparência ao trabalho; articular ações administrativas e pedagógicas com a política educacional; superar a fragmentação de ações, o ativismo, o imediatismo e o espontaneísmo; rever concepções arraigadas, em que persiste a dicotomia entre as dimensões políticas, pedagógicas e organizacionais do processo educacional.

Com o planejamento é possível prever as possibilidades do amanhã. Portanto, possibilita que se tomem iniciativas no presente, quer para evitar como para viabilizar um "estado futuro".

Há várias definições de Planejamento; entretanto, todas apontam que o Planejamento é um processo e, como processo, não é algo estático, mas em permanente movimento. Isso quer dizer que, sistematicamente, é preciso projetar, prever e decidir ações para o alcance de determinados fins (político-administrativo pedagógicos), tendo em vista a realidade global, ou seja, o objeto do Planejamento como um todo.

A forma de se planejar, a maneira de se construir o processo (para o alcance dos fins almejados), caracteriza o tipo de Planejamento a ser adotado.

#### O que é o planejamento participativo?

O Planejamento Participativo é uma prática social; portanto, não possui receita. Trata-se de uma prática participativa, de um processo social dinâmico, dialético, umas práxis não prescritas, pré-construída, e sim construída, reconstruída e recriada sistematicamente pela ação coletiva, a partir da reflexão crítica da realidade, da tomada de decisões, ações e avaliações coletivas.

O Planejamento Participativo requer a participação de todos os sujeitos sociais da comunidade escolar em todo o processo:

- Na análise (diagnóstico da realidade);
- Na decisão (definição de prioridades);
- Na execução de ações (acompanhamento e controle social das ações planejadas); e
- Na avaliação (análise dos resultados), que servirá de ponto de partida para o (re) planejamento.

Por ser uma prática social, o Planejamento Participativo deve "articular em seu bojo duas práticas: uma prática científica de produção de conhecimento, e por isso se baseia em pesquisa e deve, na medida do possível, se impregnar de rigor, de sistemática e disciplina e uma prática pedagógica".

A articulação da prática científica, da produção de conhecimentos com a prática pedagógica cotidiana é importante e necessária para a transformação das percepções, das práticas e do agir individual.

Não basta conhecer a realidade a partir das leituras e representações individuais. É necessário construir coletivamente a síntese crítica destas representações, como investigar, pesquisar as causas e as consequências (se nada for feito).

A construção desse conhecimento culminará numa nova visão da realidade, - uma visão mais próxima à realidade -, o que permitirá a transformação das condutas individuais em condutas coletivas.

Assim, "toda prática traz uma teoria da realidade. Não há separação entre teoria e prática. Qualquer ação tem implícita, consciente ou não, uma teoria da realidade, uma teoria do social e uma teoria da própria consciência".

Na gestão da escola, como podemos transformar esses conhecimentos produzidos (pesquisa da realidade e das representações) num instrumento de transformação:

- Das visões, leituras e representações individuais da realidade em condutas coletivas? Ou,
- Num plano de ação que supere os índices de reprovação e abandono?
- Numa gestão compartilhada, democrática e humanista?
- Num instrumento de superação das avaliações seletivas em processos investigativos, emancipatórios e participativos?

As produções do conhecimento, através do Planejamento Participativo, bem como a utilização desse conhecimento para a transformação da realidade e das práticas, devem acontecer em todas as instâncias da escola, e ser objeto de uma reflexão crítica permanente.

É importante lembrar que a escola não é uma ilha. Ela está inserida numa realidade sóciohistórica, econômica e cultural concreta. Portanto, ela sofre as influências externas, bem como pode agir e se construir como uma dimensão social de superação das desigualdades e das injustiças sociais.

A escola pode praticar e se construir como um espaço de vivência da democracia participativa, criando mecanismos e canais que garantem a participação como um direito e não como concessão.

Nesse sentido, o Planejamento Participativo é um instrumento através do qual podemos construir a escola que todos queremos - de qualidade social, com democracia participativa - como espaço de inclusão social, de respeito às diferenças e aos diferentes saberes; um espaço em que as decisões são tomadas coletivamente (professores, alunos, pais e funcionários); um espaço pedagógico que propicie a aprendizagem para todos, onde a organização curricular está preocupada com a qualidade social do conhecimento; com a provisoriade do mesmo; com a contextualização da realidade em que a escola está inserida, para que os alunos conheçam criticamente esta realidade, como os fatos e os fenômenos se interrelacionam e como é possível, pela ação coletiva, transformá-la; uma escola onde todas as ações são frutos de um Planejamento Participativo, onde toda comunidade escolar é protagonista do Projeto Político Pedagógico.

O Planejamento Participativo permite recuperar a totalidade de um sistema fragmentado, invertendo a tendência tradicional do Planejamento de cima para baixo, do ápice, centralizando decisões e descentralizando a execução.

É preciso descentralizar o poder de decisão, a participação em todas as etapas do Planejamento. O poder deve ser compartilhado. A base deve participar da tomada de decisões.

A escola está na base do sistema; portanto, é a primeira instância de deliberação. A escola é a instância onde a totalidade do sistema se manifesta.

Segundo Paulo Freire, escola é o lugar onde o diverso se torna uno, e, ao mesmo tempo, o que é uno se revela sob diversas formas.

A participação é um processo inerente a toda ação humana e o Planejamento Participativo é um processo inerente ao exercício de cidadania.

Este exercício de cidadania deve ser garantido como um direito do cidadão e cidadã. Por isso se torna necessário que todos participem em condições de igualdade. Para que esta igualdade seja assegurada, é preciso buscar formas de auxiliar a comunidade escolar – no Planejamento Participativo da Escola – a ultrapassar a percepção empírica da realidade escolar, avançando no sentido de deter o conhecimento global das carências, das potencialidades da escola, do sistema estadual de ensino, para tomar decisões sobre as dimensões, indicadores e descritores escolares, sobre as prioridades estratégicas e os investimentos a serem feitos com os recursos públicos de forma mais pertinente.

Nessa visão, o Planejamento é mais que um instrumento de participação; é um instrumento de mobilização social, pois estimula e alimenta a participação.

Nessa concepção, o Planejamento deixa de ser uma questão tecnocrática, passando a ser um processo de Planejamento Participativo.

Como processo, tem momentos interligados, os quais não são estanques. Reflexão, decisão, ação e avaliação, no processo de planejamento, não acontecem de forma linear, mecânica ou sequencial. Os momentos se “perpassam”.

Para fins de sistematização, estes momentos são:

### **- Diagnóstico participativo da realidade**

O diagnóstico pode ser o marco inicial do planejamento; entretanto, ele perpassa todo o processo, assim como os demais momentos ou etapas.

Para haver planejamento, deve haver uma realidade, deve haver um profundo conhecimento desta realidade, caso contrário, não há planejamento.

Como o Planejamento é Participativo, deve haver um Diagnóstico Participativo, ou melhor, uma Pesquisa Diagnóstico-Participativa. Todos devem investigar, pesquisar, buscar informações necessárias à visão global de sua realidade (informações quantitativas e qualitativas da totalidade); conhecer suas representações (seus valores socioculturais), suas potencialidades, os avanços, problemas, dificuldades e carências; devem investigar as causas e identificar as consequências, em busca de soluções.

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.”

### **- Análise/Reflexão Crítica**

É o momento de aprofundamento das investigações sobre as causas, as origens dos problemas. Esta análise não pode ser pontual. É preciso contextualizá-la e relacioná-la com realidades mais amplas, em busca de soluções. Assim, os problemas não são enfrentados somente nas suas consequências, mas nas suas origens, nas suas causas.

Esta análise instrumentalizará os participantes do processo, para que ultrapassem a percepção empírica da realidade e avancem na construção de novos conhecimentos, o que lhes permitirá tomarem decisões pertinentes sobre as prioridades definidas coletivamente.

Ao se estabelecer uma análise entre as causas que condicionaram o surgimento da situação-problema e suas consequências, concomitantemente levantaremos as necessidades e alternativas de solução.

Como não existem recursos suficientes para todas, as necessidades devem ser priorizadas. Para priorizá-las é preciso estabelecer critérios de seleção. Esse é um momento muito importante do planejamento, uma vez que os mesmos poderão ser os responsáveis pela qualidade das propostas no amanhã (futuro).

“Não é no silêncio que os seres humanos se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão”.

### **- Programação de ações**

Com a priorização das necessidades é importante elencar as alternativas, ou seja, as ações estratégicas possíveis para superar os problemas detectados ou qualificar as ações em execução, a partir dos resultados do diagnóstico da realidade global da escola, considerando as dimensões, os indicadores e descritores e demais dados.

As ações priorizadas pelo conjunto da comunidade escolar devem estar interrelacionadas e considerar a viabilidade técnica e financeira e o tempo histórico/ cronológico de sua execução.

No Planejamento é preciso considerar os recursos existentes, as condições operacionais, as possibilidades reais de execução das ações; portanto, é o momento de confrontar necessidades, condições e recursos para o atendimento das prioridades selecionadas pelo coletivo, assim como o tempo, o momento de sua execução.

Este é o momento privilegiado de democratizar o planejamento, tornando público as potencialidades, as boas práticas e os problemas existentes para se construir, de forma dialógica e participativa, as condições possíveis para a execução das ações estratégicas com a participação de todos os envolvidos.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

### - Execução, acompanhamento e avaliação participativa

Na execução das ações, como nos demais momentos do planejamento, a direção da escola e a presidência do Conselho Escolar (como órgão máximo da escola), têm papel fundamental na coordenação do processo de planejamento, no acompanhamento da execução e na avaliação sistemática ao longo do processo.

O acompanhamento e a avaliação devem ser de caráter processual e não só ao final da execução. A avaliação deve iniciar já no momento do diagnóstico, na definição de critérios, na priorização das necessidades/ações e na execução das mesmas.

Sistematicamente, a comunidade escolar deve comparar os resultados da execução com as finalidades, com os objetivos finais do Planejamento Participativo, afim de que as ações sejam redimensionadas, repensadas ou até excluídas se for comprovado que não são viáveis, pertinentes ou necessárias.

O acompanhamento e a avaliação devem preocupar-se com os aspectos qualitativos/quantitativos – ou seja, com as transformações, as mudanças e os resultados sociais, educativo, as práticas pedagógicas, a democratização da gestão, a construção de sujeitos plenos e os conhecimentos formais necessários à inserção crítica e transformadora da realidade.

### Referência:

OCAMPOS, D. T. G. de. O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO: elementos para uma fundamentação teórica. In: Reflexões e orientações sobre o processo de planejamento participativo à luz do SEAP-RS. – Porto Alegre, 2014.

### AUTONOMIA: UMA BUSCA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DA ESCOLA PÚBLICA

Pensar e buscar a autonomia da escola pública é uma tarefa que se apresenta de forma complexa, pois, é complexo alcançar a liberdade total ou independência, principalmente, quando se tem que considerar os diferentes agentes sociais e as muitas interfaces e interdependências que fazem parte da organização educacional. Por isso, a busca pela autonomia deve ser muito bem trabalhada, haja vista que só ela é capaz de equacionar a problemas e questões que envolvem a escola.

Sabe-se que a descentralização do sistema educacional brasileiro e a autonomia da escola pública são processos complementares e interdependentes. Assim, tanto a descentralização como a autonomia são limitadas por essas relações, visto que a escola é parte de um sistema e com ele se relaciona institucionalmente, observando e participando das definições macropolíticas, prestando conta das atividades e resultados e cumprindo as normas gerais do sistema educacional e que garantem sua unidade.

É preciso assumir que para mudar a educação tem-se que mudar a escola, principalmente em sua gestão descentralizando suas atividades administrativas e pedagógicas. Para isto, ela tem que estar mais perto de seus usuários. Não há dúvida que a escola tem sido uma das instituições mais sacrificada da nossa sociedade, pois, em geral, as decisões mais importantes para seu funcionamento são decididas fora dela, sem a participação direta dos seus atores, tal como a nomeação de seus professores e diretores, o currículo, as avaliações, o destino de seus recursos, entre outros. A própria formação e capacitação de seus docentes tem respondido mais a planejamentos feitos de forma centralizada sem muita consideração às suas necessidades. Além de tudo isso, não recebem recursos para realizar o que estimam necessário.

Igualmente, é válido enfatizar que para ser eficaz, uma escola tem que possuir autonomia para decidir sobre temas importantes, tais como a aplicação dos seus recursos, seu currículo e seu calendário escolar, o processo de formação continuada dos seus profissionais, além de suas estratégias para avaliar a aprendizagem dos alunos. Desse modo, além dos temas de interesse comum a todos os alunos, a escola deve ter competência para incluir em seu currículo temas de interesse da comunidade na qual está inserida. Entende-se, dessa forma, que as escolas devem ser pensadas como um espaço de gestão compartilhada entre docentes, pais e autoridades locais, numa administração colegiada com total caráter de descentralização. Esta prática, entretanto, deve favorecer para a criação e manutenção de um ambiente escolar onde o clima organizacional seja favorável à aprendizagem e os professores e demais educadores desenvolvam seu trabalho em equipe.

A autonomia é assim entendida como um princípio regulador das relações entre a escola, o sistema educacional e o sistema social e somente sua construção poderá levar a uma articulação entre os âmbitos endógeno e exógeno, macro e micro, responsabilização pelo todo (LUCK, 2000).

Para que se entenda o que vem a ser autonomia é relevante que se busque analisar seus conceitos. A principal concepção de autonomia é aquela já compreendida pelo senso comum que a vê como uma possibilidade de alguém ou algo ter plena liberdade para construção dos atos e projetos.

Esta concepção vê a autonomia como independência, isolamento, onde o sujeito assume o completo poder / controle em completa oposição ao poder / controle exercido por outros. Ser autônomo implica desta forma, um corte radical e uma ausência total de qualquer dependência dos outros. Contudo, esta percepção corresponde muito pouco ao verdadeiro significado da autonomia que prever liberdade, mas também exige responsabilidade coletiva do grupo onde ela é exercida.

Barroso (1996) observa que o conceito de autonomia está ligado à ideia de "autogoverno", onde os sujeitos se regulam por regras próprias. Contudo, isto não é sinônimo de indivíduos independentes:



A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. "

Macedo (1991) declara que "a autonomia pressupõe auto-organização. "Ao auto organizarem-se, isto é, ao estruturar-se na realização de objetivos que define o sistema diferencia-se de outros sistemas com quem está em inter-relação, criando a sua própria identidade. É um sistema autônomo. ". Assim, a autonomia pressupõe que se seja capaz de identificar, e assim, se diferenciar dos outros. Mas, esta capacidade de diferenciação só é possível na inter-relação com os outros. "Quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria que um sistema estabelece com o „meio“, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia."

Para Macedo (1991), "a essência da autonomia da escola passa pela capacidade de efetuar trocas com os outros sistemas que envolvem a escola". Dentro dessa ótica, a autonomia da escola não é algo adquirido, mas sim algo que se vai construindo na interrelação, pois só assim a escola vai criando a sua própria identidade.

É pertinente refletir sobre algumas formas de concretização da autonomia da escola, permitindo perceber quais os princípios teóricos, ideológicos, ou políticos que estão na base de uma determinada visão da autonomia escolar. Além disso, esta reflexão contribui também para uma melhor compreensão dos diversos caminhos possíveis na construção da autonomia da escola, não sendo, contudo, uma descrição exaustiva.

Como se vê, a autonomia se presta para permitir que pessoas competentes na escola pública tomem decisões que favoreçam a aprendizagem; dar voz à comunidade escolar nas decisões cruciais; acentuar a prestação de contas das decisões; conduzir a uma maior criatividade na formulação dos programas; redirecionar recursos a fim de suportar os objetivos desenvolvidos em cada escola; permitir a realização de orçamentos realistas devido a pais e professores estarem mais cientes da situação financeira da escola, dos limites de duração e custo dos programas; valorizar melhor os professores e ajudar a sua liderança a todos os níveis.

A escola é, pois, uma organização social onde coabitam pessoas das mais variadas faixas etárias (adultos, crianças, adolescentes, jovens), sendo, portanto, uma organização com fins educativos. Dessa forma, Barroso (1996, p. 185) considera que "a autonomia da escola deve ser construída e não decretada". Com certeza, a autonomia da escola tem de ter em conta a especificidade da organização escolar, sendo construída pela interação dos diferentes atores organizacionais em cada escola.

Como se pode ver, a autonomia, é, pois, o resultado do equilíbrio de forças numa escola entre os diversos detentores de influência e pressupõe a autonomia dos seus atores. Na realidade, a autonomia da escola não se constrói por decreto; pelo contrário "esta perspectiva retira sentido à tentativa de encontrar, a partir das chamadas „escolas eficazes“, estruturas e modalidades de gestão que funcionem como padrão da autonomia para todas as escolas."

Desse modo, observa-se que a autonomia da escola pública passa pela capacidade da mesma se identificar e, por isso mesmo, de se diferenciar daquilo que a envolve. Mas, esta capacidade de se diferenciar implica que seja capaz de se relacionar e interagir com o meio que a envolve. Autonomia não significa independência, mas sim interdependência.

A construção de identidade própria pressupõe a participação de todos os atores que interagem entre si. A nova concepção das organizações implica a „recuperação“ da importância dos atores. Não se trata de uma concepção de racionalidade ilimitada, mas sim de uma concepção onde atores e sistema se condicionam mutuamente: se os atores são constrangidos pelas regras do sistema, eles contribuem também para a transformação e alteração dessas mesmas regras.

Para alcançar tais objetivos, será necessário grande esforço e vontade política do governo e da sociedade civil, envolvendo vários atores e recursos. Entretanto, não há dúvida de que, no centro desses desafios, encontra-se a escola, como agência educativa de formar os futuros cidadãos e de prestação dos serviços educacionais diretamente a população.

Nesse contexto, é relevante frisar que se faz necessário à escola e seus profissionais que ampliem a consciência sobre esse quadro e reconstruam suas práticas organizativas e pedagógicas em consonância com as expectativas sociais em torno da função da escola na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, dos resultados a serem obtidos no desempenho de seus alunos.

### **Projeto Político-Pedagógico: e a construção coletiva da autonomia da Escola**

É do consenso de todos que o Projeto Político Pedagógico ultrapassa a mera elaboração de planos, que só se prestam a cumprir exigências burocráticas. Isso é confirmado por Veiga quando afirma que:

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (...) Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1995)

Dentro desse entendimento, pode-se ver que o projeto político-pedagógico é o fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo.

Essa prática de construção de um projeto deve estar amparada por concepções teóricas sólidas e supõe o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes. Só assim serão rompidas as resistências em relação a novas práticas educativas. Os agentes educativos devem sentir-se atraídos por essa proposta, pois só assim terão uma postura comprometida e responsável. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia.

Fonte

MOURA, M. M. Autonomia e gestão democrática: caminhos para a valorização da escola pública, 2011.

### A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC).

Reconhecer que vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica é reconhecer também a importância da capacitação e das habilidades do educador em lidar com as novas tecnologias.

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) requerem do educador novas formas de organização de trabalho, articulação dos saberes, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e a consideração de que o conhecimento tem um valor precioso nesse processo de organização.

Agora, a educação e o educador ganham novos conceitos frente ao uso das tecnologias. O educador pode desenvolver um trabalho buscando práticas pedagógicas mais próximas do uso das tecnologias, auxiliando o educando na aprendizagem dessas “novas” ferramentas.

As instituições escolares além de incorporarem novas tecnologias têm a possibilidade de desenvolver uma prática que leve o educando a reflexão sobre os conhecimentos e usos tecnológicos.

Em nossos dias atuais, a informação, o uso das tecnologias são ferramentas para a elaboração do conhecimento. As tecnologias, os recursos digitais são meios para a obtenção de informações e matéria prima para a elaboração do conhecimento.

Assim, é importante destacar que o conceito de conhecimento se diferencia do conceito de informação, pois o conhecimento tem seu caráter enraizado na subjetividade, ultrapassando o limite de um rol de informações e de um caráter mais objetivo.

Destacar a diferença entre conhecimento e informação é de suma importância, visto que a utilização das tecnologias amplia a possibilidade de não apenas obtermos informações, mas sim, as múltiplas possibilidades de elaboração do conhecimento, mesmo, que não haja garantias de que esse acesso seja efetivado com sucesso.

*(...) A tecnologia amplia as condições de acesso às fontes de informações, mas não há nenhuma garantia que tal recurso seja suficiente, por si mesmo, para efetivar a síntese representada pela cognição.*

*Assim, surgem novos desafios para a prática educativa, sinalizando para a necessidade de uma competência mais adequada para o educador que é repensar sua ação perante esses desafios de nossa sociedade, que é regida pela informação e comunicação, ou seja, pelas TIC.*

De forma geral, espera-se que a educação esteja em sintonia com os desafios ditados pela sociedade na qual a escola está inserida, caso contrário pode-se gerar consequências negativas, erros que podem favorecer a exclusão social.

As tecnologias de informação e da comunicação (TIC) podem produzir mudanças significativas para a sociedade, influenciando culturas, o mercado de trabalho e padrões de consumo. No entanto, enquanto o acesso a uma tecnologia não for estendido a uma parte mais expressiva da sociedade, permanecerá o estigma de ser um benefício das classes privilegiadas. Por outro lado, pensar as tecnologias apenas sob o aspecto econômico é desconsiderar suas influências sobre a educação.

E para além do aspecto econômico, as TIC podem ser vistas como forma de atingir as exigências da sociedade em que vivemos, no entanto, garantias quanto às transformações qualitativas na prática pedagógica é outra questão que ainda merece ser discutida com cautela.

A apropriação educacional das novas tecnologias exige a mudança do modelo de comunicação que tem sustentado as práticas escolares.

As TIC não podem ser analisadas de forma autônoma e desvinculadas das condições políticas, humanas e sociais, mas, como meio de contribuição da minimização das restrições relacionadas ao tempo e ao espaço e da agilização da comunicação entre educadores e educandos.

A sala de aula é a “ferramenta” mestra quando falamos de escola, ensino e aprendizagem e com as TIC surgem novos espaços para o processo de ensino-aprendizagem que modificam a “ação” do educador em sala de aula, com isso, novas propostas vêm surgindo, tanto tecnológicas quanto pedagógicas.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

As informações adquiridas por essas tecnologias pelo educador e educando tem modificado o processo de ensino-aprendizagem?

Agora, a tarefa do educador não precisa delimitar-se ao espaço de sala de aula, mas, gerenciar atividades a distância, técnicas, projetos, flexibilizando o tempo das aulas e da aprendizagem.

É preciso garantir o direito a TV, vídeo, computador, etc. (Alves apud Barreto, 2000) porque a esmagadora maioria dos alunos tem na escola a única possibilidade de acesso ao conjunto destas tecnologias.

Os recursos tecnológicos devem estar a serviço de mudanças na postura do educador, que não é apenas coletar informações, mas trabalhá-las, selecioná-las e aplicá-las às situações de interesse do educando, confrontando visões, metodologias e resultados. O educador terá que se atualizar e abrir-se para o que o educando trazer, aprender acerca das TIC e interagir com este, ou seja, redefinir a sua própria prática, incorporando a esta as TIC no processo de sua formação.

Barreto (2002) afirma que precisamos de ferramentas cada vez mais sofisticadas, não para operar mágicas, mas sim para não permitir a simplificação da matéria a ser trabalhada.

Segundo Barreto (2002) a atratividade e a interatividade são características atribuídas à presença das TIC nas salas de aula e que para, além disso, as TIC incluem possibilidades de mudanças no espaço escolar que se opõem as velhas tecnologias, onde as carteiras em filas dão espaço para uma organização em semicírculo, possibilitando uma relação de interações verbais e não - verbais incluindo novas possibilidades de troca e discussão.

A ação pedagógica não se resume a uma representação linear e sequencial de conteúdos. A formação de conceitos, envolvendo articulações, rupturas e superação para a elaboração do conhecimento, no plano individual e social são pontos importantes na aprendizagem do educando.

Do ponto de vista metodológico o educador precisa aprender a equilibrar processos de organização e de "provocação" na sala de aula e buscar novos desafios, posicionamentos, valores. No entanto, o educador tem utilizado essas tecnologias como um agente provocador de mudanças tanto na educação formal ou informal ou tem as utilizado como apenas um complemento, uma incorporação?

Educar para além da burocratização, impulsionando, questionando, inovando, esse pode ser um dos caminhos das "ações" do educando frente as TIC.

As TIC nas escolas podem ter diferentes finalidades, por exemplo, ser utilizadas como forma de aperfeiçoar o trabalho educativo que já feito outrora; como parte do projeto educacional; como implantação efetiva da integração das TIC no projeto educacional, entre outras.

O educador possui domínio técnico-pedagógico para fazer a gestão das novas tecnologias no contexto de ensino - aprendizagem?

Combinar o que podemos fazer melhor em sala de aula, pensar o currículo de cada projeto educacional, ampliar conceitos de teoria-prática é uma forma de compreender e vivenciar a "ação" do educador.

No sentido do preenchimento do que ficou em aberto, vale insistir que trabalhar os novos textos, a multimídia e as novas tecnologias implicam novos multidesafios que não podem ser desvinculados da discussão do trabalho como um todo, com seus materiais e ferramentas.

Ao contrário de deturpar, a introdução que esses novos conceitos tendem a enriquecer os propósitos centrais do processo pedagógico no desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico. Lembrando-nos do conceito que educar é também oportunizar novas formas de conhecermos o mundo, a necessidade de domínio das TIC torna-se fundamental.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. (Freire, 1996).

A diferença não está no uso ou não uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades. Mais ainda, na compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica.

O educador, além da possibilidade de difundir o conhecimento, em todos os aspectos do ensino, conhecimento este que tenha como proposta a melhoria da qualidade de vida da sociedade, ser produtor de si próprio e reconhecer também que o conhecimento, a cultura e a sociedade são conceitos que indissociáveis.

### Referência:

ALMEIDA, N. R. de. A atuação do educador e as tecnologias: uma relação possível? CNPq. Disponível em: [http://www.educacaoecomunicacao.org/leituras\\_na\\_escola/textos/oficinas/textos\\_completos/a\\_atuacao\\_do\\_educador.pdf](http://www.educacaoecomunicacao.org/leituras_na_escola/textos/oficinas/textos_completos/a_atuacao_do_educador.pdf)

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

### QUESTÕES

**01. (MOURA MELO/2016)** Com relação à Educação para a Cidadania, podemos afirmar, exceto:

- a) Estimula o desenvolvimento de competência.
- b) Não se atém à abordagem de temas transversais.
- c) Valoriza o desenvolvimento do espírito crítico.
- d) Preocupa-se com o apreço pelos valores democráticos.

**02. (MOURA MELO/2016)** Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá tornar certos fatores evidentes. São eles, exceto:

- a) O global.
- b) O complexo.
- c) O contexto.
- d) O unidimensional.

**03. (MOURA MELO/2016)** O acesso ao ensino fundamental é direito:

- a) Privado objetivo.
- b) Privado subjetivo.
- c) Público objetivo.
- d) Público subjetivo.

**04. (CETRO - 2017)** As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação e

a) têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática.

b) devem ser observadas pelas instituições de ensino que atuam na educação básica, ficando a critério das instituições de Ensino Superior incluí-las, ou não, nos conteúdos das disciplinas dos cursos que ministram.

c) preveem o ensino sistemático de História e Culturas Afro-Brasileira e Africana na educação básica, especificamente como conteúdo do componente curricular de História do Brasil.

d) definem que os estabelecimentos de ensino estabeleçam canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, para que estes forneçam as bases do projeto pedagógico da escola.

e) alertam os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino para evitar o exame dos casos de discriminação, pois caracterizados como racismo, devem ser tratados como crimes, conforme prevê a Constituição Federal em vigor.

**05. (CONSULPLAN/2017)** O currículo tem um papel tanto de conservação quanto de transformação e construção dos conhecimentos historicamente acumulados. A perspectiva teórica que trata o currículo como um campo de disputa e tensões, pois o vê implicado com questões ideológicas e de poder, denomina-se

- (A) tecnicista.
- (B) crítica.
- (C) tradicional.
- (D) pós-crítica.

**06. (SEDUC-AM/2017)** A respeito da formação de professores para a Educação Especial, assinale a afirmativa incorreta.

(A) A proposta inclusiva envolve uma escola cujos professores tenham um perfil compatível com os princípios educacionais humanistas.

(B) Os professores estão continuamente atualizando-se, para conhecer cada vez mais de perto os seus alunos, promover a interação entre as disciplinas escolares, reunir os pais, a comunidade, a escola em que exercem suas funções, em torno de um projeto educacional que estabeleceram juntos.

(C) A formação continuada dos professores é, antes de tudo, uma auto formação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas.

(D) As habilitações dos cursos de Pedagogia para formação de professores de alunos com deficiência ainda existem em diversos estados brasileiros.

(E) A inclusão diz respeito a uma escola cujos professores tenham uma formação que se esgota na graduação ou nos cursos de pós-graduação em que se diplomaram.

**07. (ESAF/2016)** Considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assinale a opção correta.

(A) A transversalidade da educação especial é uma exigência da educação básica.

(B) Não requer atendimento educacional especializado, pois o aluno deve inserir-se no contexto regular de ensino.

(C) Não tem condições de garantir a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino.

(D) Requer a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

(E) Restringe a participação da família e da comunidade, pois não possuem formação apropriada para lidar com as demandas do aluno.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

**08. (IBFC/2016)** A Educação Inclusiva não deve ser confundida como Educação Especial, porém, a segunda esta inclusa na primeira. Em outras palavras, a Educação Inclusiva é a forma de:

- (A) Promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.
- (B) Inclusão de jovens e adultos no ensino médio.
- (C) Promover a aprendizagem de crianças somente na educação infantil.
- (D) Inclusão de crianças no ensino fundamental.

**09. (AOC/2016)** De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, NÃO podemos afirmar que

(A) na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

(B) constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

(C) o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

(D) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

(E) para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência, bem como conhecimentos gerais da área.

**10. (SEDUC-AM- FGV/2017)** De acordo com o documento "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva", a respeito da formação do professor para atuar na Educação Especial, assinale a afirmativa correta.

(A) O professor deve ter, como base da sua formação, conhecimentos gerais para o exercício da docência, sem necessidade de conhecimentos específicos da área.

(B) A formação não deve possibilitar a sua atuação no atendimento educacional especializado.

(C) A formação deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

(D) A formação não precisa contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo.

(E) A formação deve favorecer conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, mas sem precisar considerar o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas.

**11. (SEDUC/AM-FGV/2017)** A respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assinale V para a afirmativa verdadeira e F para a falsa.

( ) Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

( ) A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

( ) A atuação pedagógica deve ser direcionada a manter a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes homogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

As afirmativas são, respectivamente,

- (A) V, V e V.
- (B) V, V e F.
- (C) V, F e V.
- (D) F, F e V.
- (E) F, V e F.

**12. (VUNESP/2016)** Para Vygotsky, o tema do pensamento e da linguagem situa-se entre as questões de psicologia, em que aparece em primeiro plano, a relação entre as diversas funções psicológicas e as diferentes modalidades de atividade da consciência. O ponto central de toda essa questão é (A) a relação entre o pensamento e a palavra.

(B) a relação entre o desenvolvimento e a linguagem.

(C) a priorização das diversas funções psicológicas.

(D) os diversos modos de desenvolver a consciência.

(E) o pensamento e o desenvolvimento ampliado das relações morais.

**13. (VUNESP/2016)** O conceito de currículo está associado às diferentes concepções, que derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, e pode ser entendido como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos alunos. Assim, um currículo precisa contemplar

(A) um rol de conteúdos a serem transmitidos para os alunos.

(B) o plano de atividades de ensino dos professores.

(C) o uso de textos escolares, efeitos derivados das práticas de avaliação.

(D) uma série de estudos do meio que contemplem as relações sociais.

(E) conhecimentos, valores, costumes, crenças e hábitos.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

**14. (VUNESP/2016)** O sentido social que se atribui à profissão docente está diretamente relacionado à compreensão política da finalidade do trabalho pedagógico, ou seja, da concepção que se tem sobre a relação entre sociedade e escola. Assim, a escola é o cenário onde alunos e professores, juntos, vão construindo uma história que se modifica, amplia, transforma e interfere em diferentes âmbitos: o da pessoa, o da comunidade na qual está inserida e o da sociedade, numa perspectiva mais ampla. É correto afirmar que a escola

(A) é supràsocial, não está ligada a nenhuma classe social específica e serve, indistintamente, a todas.

(B) não é capaz de funcionar como instrumento para mudanças, serve apenas para reproduzir as injustiças.

(C) não tem, de forma alguma, autonomia, é determinada, de maneira absoluta, pela classe dominante da sociedade.

(D) é o lugar especialmente estruturado para potencializar a aprendizagem dos alunos.

(E) tem a tarefa primordial de servir ao poder e não a de atuar no âmbito global da sociedade.

**15. (IFRO/ 2017)** O Projeto Políticopedagógico é por si a própria organização do espaço escolar. Ele organiza as atividades administrativas, pedagógicas, curriculares e os propósitos democráticos. Dizer que o Projeto Políticopedagógico abrange a organização do espaço escolar significa dizer que o ambiente escolar é normatizado por ideais comuns a todos que constitui esse espaço, visto que o Projeto Político Pedagógico deve ser resultado dos atributos participativos. Dessa forma, Libâneo (2001) elenca quatro áreas de ação em que a organização do espaço escolar deve abranger.

Qual das alternativas não se refere às áreas elencadas pelo autor?

a) A organização da vida escolar, relacionado à organização do trabalho escolar em função de sua especificidade de seus objetivos.

b) Organização do processo de ensino e aprendizagem – refere-se basicamente aos aspectos de organização do trabalho do professor e dos alunos na sala de aula.

c) Organização das atividades de apoio técnico administrativo – tem a função de fornecer o apoio necessário ao trabalho docente.

d) Orientação de atividades que vinculam escola e família – refere-se às relações entre a escola e o ambiente interno: com os alunos, professores e famílias.

e) Organização de atividades que vinculam escola e comunidade – refere-se às relações entre a escola e o ambiente externo: com os níveis superiores da gestão de sistemas escolar, com as organizações políticas e comunitárias.

**16. (IFRO/ 2017)** O Projeto Políticopedagógico é por si a própria organização do espaço escolar. Ele organiza as atividades administrativas, pedagógicas, curriculares e os propósitos democráticos. Dizer que o Projeto Políticopedagógico abrange a organização do espaço escolar significa dizer que o ambiente escolar é normatizado por ideais comuns a todos que constitui esse espaço, visto que o Projeto Político Pedagógico deve ser resultado dos atributos participativos. Dessa forma, Libâneo (2001) elenca quatro áreas de ação em que a organização do espaço escolar deve abranger.

Qual das alternativas não se refere às áreas elencadas pelo autor?

a) A organização da vida escolar, relacionado à organização do trabalho escolar em função de sua especificidade de seus objetivos.

b) Organização do processo de ensino e aprendizagem – refere-se basicamente aos aspectos de organização do trabalho do professor e dos alunos na sala de aula.

c) Organização das atividades de apoio técnico administrativo – tem a função de fornecer o apoio necessário ao trabalho docente.

d) Orientação de atividades que vinculam escola e família – refere-se às relações entre a escola e o ambiente interno: com os alunos, professores e famílias.

e) Organização de atividades que vinculam escola e comunidade – refere-se às relações entre a escola e o ambiente externo: com os níveis superiores da gestão de sistemas escolar, com as organizações políticas e comunitárias.

**17. (IFRO/ 2016)** Para Vygotsky (1998), não basta delimitar o nível de desenvolvimento alcançado por um indivíduo. Dessa forma, ele demarca dois níveis de desenvolvimento:

a) NDR (Nível de Desenvolvimento Real) onde as funções mentais da criança já estão completadas e NDP (Nível de Desenvolvimento Pessoal) onde a criança consegue realizar tarefas com a ajuda de adultos ou colegas mais próximos.

b) NDR (Nível de Desenvolvimento Real) onde as funções mentais da criança ainda já estão completadas e ZDP (Zona de Desenvolvimento Processual) que define funções ainda não amadurecidas, mas em processo de maturação.

c) NDR (Nível de Desenvolvimento Real) onde as funções mentais da criança já estão completadas e NDP (Nível de Desenvolvimento Proximal) onde a criança consegue realizar tarefas com a ajuda de adultos ou colegas mais avançados.

d) NDR (Nível de Desenvolvimento Real) onde as funções mentais da criança ainda não estão completadas e NDP (Nível de Desenvolvimento Processual) onde a criança não consegue realizar tarefas com a ajuda de adultos ou colegas mais avançados.

e) NDR (Nível de Desenvolvimento Real) onde as funções mentais da criança ainda não estão completadas e ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) que define funções ainda não amadurecidas, mas em processo de maturação.

**18. (IFRO/ 2016)** Dentro do processo de ensino e aprendizagem, aponte qual o teórico que defende que a criança nasce inserida em um meio social, que é a família, e é nele que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. (Nas interações cotidianas, a mediação (necessária intervenção de outro entre duas coisas para que uma relação se estabeleça) com o adulto acontecem espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas.)

- a) Jean Piaget.
- b) Henry Wallon.
- c) Paulo Freire.
- d) Louis Althusser.
- e) Lev Vygotsky.

**19. (FUNCAB/2016)** "Organizar os conteúdos é estruturar a sequência lógica em que eles serão apresentados ao aluno." (MALHEIROS, Bruno T. Didática Geral. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 97)

Dessa forma, os conteúdos devem ser organizados, considerando-se três critérios. São eles:

- (A) importância do conteúdo; grau de dificuldade; novidade.
- (B) continuidade; grau de dificuldade; importância do conteúdo.
- (C) continuidade; sequência; integração.
- (D) sequência; importância do conteúdo; grau de dificuldade.
- (E) integração; facilidade de ensino; importância do conteúdo.

**20. (FEPESE/2016)** O ensino fundamental, no Brasil, passou a ter nove anos de duração e inclui as crianças de seis anos de idade. Pesquisadores defendem que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta:

- a. ( ) As necessidades exclusivas dos professores na realização do trabalho docente.
- b. ( ) A singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural.
- c. ( ) Que o currículo escolar deve explorar somente a dimensão cognitiva.
- d. ( ) Que as crianças precisam ser ensinadas e disciplinadas com rigor.
- e. ( ) Que no ensino fundamental as crianças devem ser concebidas apenas como estudantes.

**GABARITO**

**01-B/ 02- D/ 03- D/ / 04 – A/ 05- B/  
06. E/ 07. D/ 08. A/ 09. E/ 10. C/ 11. B  
12- A/ 13- E/ 14- D/ 15. D/ 16. E/ 17. C/ 18. E  
19. C/ 20. B**

**BIBLIOGRAFIA**  
**AGUIAR, MÁRCIA ÂNGELA DA SILVA [ET. AL.]. CONSELHO ESCOLAR E A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO COM IGUALDADE SOCIAL. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006.**

**Introdução**

**Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:**

- I. construir uma sociedade livre, justa e solidária;**
- II. garantir o desenvolvimento nacional;**
- III. erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;**
- IV. promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. CF 1988**

A igualdade é um tema que tem exercido enorme fascínio entre os homens e mulheres, desde que os gregos atenienses instituíram a ágora – a praça pública na qual os cidadãos se reuniam para discutir e deliberar as questões políticas que diziam respeito à polis, à sua cidade. O ideal de igualdade tem sido perseguido pela humanidade e está presente em todas as épocas e em todos os países, em que pesem as inúmeras controvérsias e polêmicas que sempre suscita. Nos tempos atuais, no Brasil, o ideal da igualdade também emerge no debate sobre as políticas públicas direcionadas ao atendimento da população em um país marcado pela injustiça e por desigualdades socioeconômicas.

De fato, no Brasil, com uma população de quase 180 milhões, verifica-se que é muito grande o número de pessoas que vivem em condições de extrema pobreza – mais de 20 milhões, estimado em 2003, o que corresponde a “mais de duas vezes a população de Portugal”. O contingente de pessoas pobres no país foi estimado em 54 milhões em 2003, ou seja, “mais do que a população total combinada dos outros três países do Mercosul (Argentina, Paraguai e Uruguai)”. Além disso, a distância entre os muito pobres e os ricos no Brasil permanece: “o quinto mais rico da população tem uma renda 30 vezes maior do que a renda do quinto mais pobre da população”. Esse quadro faz o Brasil ser considerado uma das cinco sociedades mais desiguais do mundo.

Nessa situação de exclusão encontra-se também parte significativa das crianças e dos 35 milhões de jovens entre 15 e 24 anos que enfrentam a violência, o desemprego, o tráfico, a gravidez indesejada e precoce, a ausência de oportunidades para o seu pleno desenvolvimento pessoal e sociocultural.

Reverter esse quadro exige esforços gigantescos dos governos e da sociedade e requer a definição e o desenvolvimento de políticas públicas que visem à superação das desigualdades que se manifestam em todos os setores. A

definição dessas políticas, contudo, não se dá de forma automática nem linear, tendo em vista que se situam no interior de processos políticos e sociais complexos e contraditórios onde sobressaem interesses diversificados de diferentes grupos e classes sociais.

Nesse cenário, não surpreende que o debate sobre as políticas públicas seja demarcado por posições conflitantes em relação à sociedade, ao mundo do trabalho, ao Estado e aos direitos do cidadão e que se manifestam com muita clareza nas lutas sociais. Essas visões estão presentes na definição do papel do Estado nos diferentes contextos sociopolíticos, na formulação das políticas de desenvolvimento que se materializam nos programas e projetos governamentais e nas iniciativas da sociedade civil. Estão presentes também nas concepções sobre o mundo do trabalho, e nas orientações que predominam no tocante à destinação dos frutos do trabalho humano. Estão presentes ainda nas decisões que afetam todas as esferas da convivência social e humana.

O princípio da igualdade integra também o ideário da “educação para todos” e tem sido objeto de variadas interpretações com desdobramentos nas práticas sociais e educativas. No Brasil, nos anos recentes, a igualdade referenciada à educação é um dos princípios da Constituição Federal de 1988. Cury, ao analisar o direito à educação, destaca que “o pressuposto do direito ao conhecimento é a igualdade. Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar em termos de escolhas ou mesmo de concorrência no que uma sociedade considera como significativo e onde tais membros possam ser bem-sucedidos e reconhecidos como iguais”.

Garantir, portanto, o princípio da igualdade social em um projeto de desenvolvimento que tenha o homem como cerne constitui um desafio para todos aqueles que lutam por uma sociedade justa, o que compreende a luta por uma escola que se constitua efetivamente um espaço de formação para a cidadania. É evidente que uma escola que busque cumprir o papel acima destacado desenvolve ritos e práticas no seu cotidiano que vão além do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos reservados a cada nível e modalidade de ensino. A questão central, nesse caso, é o modo como se desenvolve o processo educativo, no que está implicado desde as formas de exercício da gestão da escola até as relações professor-aluno em sala de aula. Dessa perspectiva é que se pode entender a importância em compreender e debater a vinculação entre o Conselho Escolar, a gestão da educação, os processos de ensino e aprendizagem e a busca de padrões de igualdade na relação entre educação e desenvolvimento social.

Neste caderno, intitulado Conselho Escolar e a relação entre a Escola e o Desenvolvimento com Igualdade Social, procura-se, junto aos Conselhos Escolares, ampliar o debate em torno do princípio da igualdade e do desenvolvimento focalizando algumas questões cruciais para a educação no cotidiano das escolas, a saber:

### **Como combater a exclusão e a discriminação?**

**Como promover um clima de acolhimento para crianças e jovens? Como reforçar a construção do projeto político-pedagógico considerando o entorno da escola e a comunidade local sem perder de vista a relação com o mundo?**

O aprofundamento desse debate na escola é potencialmente rico por possibilitar a todos os profissionais da educação, aos pais e aos estudantes ampliarem a compreensão das vinculações da escola com a sociedade e com os projetos socioeducativos, bem como o (re)conhecimento dos mecanismos de exclusão e discriminação de quaisquer ordens, presentes na sociedade e na escola, para melhor enfrentá-los e superá-los. Como afirma Cury, “a igualdade torna-se, pois, o pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes e entre os indivíduos que as compõem e as expressam”.

### **I – Desenvolvimento com igualdade social: de quê estamos falando?**

Para ampliar a compreensão a respeito da temática focalizada neste caderno – educação e desenvolvimento com igualdade social –, é necessário, inicialmente, alertar o leitor sobre a existência de perspectivas diversas sobre o que seja desenvolvimento. Com efeito, existem óticas diferenciadas a respeito desse tema decorrentes de posicionamentos político ideológicos diversos. Isso também ocorre quando o debate focaliza a temática do desenvolvimento local sustentável. Dentre estudiosos do tema, Deluiz e Novicki apontam para três concepções de desenvolvimento sustentável.

Uma primeira concepção de desenvolvimento sustentável pode ser encontrada no Relatório Brundtland, de 1987, produzido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU. Neste relatório, o desenvolvimento sustentável é aquele que “atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades”, ou seja, aquele que “garante um crescimento econômico vigoroso e, ao mesmo tempo, social e ambientalmente sustentável”. Esta concepção de desenvolvimento sustentável tem como princípio norteador o crescimento econômico e a eficiência na lógica do mercado. Nessa concepção, o livre mercado é o instrumento que permite a distribuição eficiente dos recursos planetários e, neste sentido, a relação trabalho e meio ambiente está subordinada ao capital, com sérias consequências para o mundo do trabalho e para os recursos naturais.

Uma segunda concepção de desenvolvimento sustentável entende que a sustentabilidade seria alcançada, por um lado, com a preservação e construção de comunidades sustentáveis “que desenvolvem relações tradicionais com o meio físico natural de que depende sua sobrevivência” e, por outro lado, com o fortalecimento dos Estados nacionais, que poderiam implementar políticas em oposição aos objetivos do livre comércio e à erosão das fronteiras nacio-



nais. Esta concepção, como observam os citados autores, muito embora seja portadora de uma crítica ao capitalismo globalizado e seus impactos sobre a autonomia dos Estados nacionais, propõe uma volta ao passado e o homem é visto em posição de subserviência em relação à natureza.

Por fim, uma terceira concepção de desenvolvimento sustentável tem como perspectiva a “sustentabilidade democrática”. Tal concepção supõe uma mudança na orientação do desenvolvimento econômico, contemplando a justiça social, a superação da desigualdade socioeconômica e os processos democráticos. A questão da sustentabilidade é discutida no campo das relações sociais e há o entendimento de que “as noções de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável são construções sociais fruto do embate político entre os vários atores em busca de hegemonia de suas posições” (idem). Nesta perspectiva, o mercado e a visão economicista deixam de ter a centralidade e cedem lugar “a uma perspectiva de desenvolvimento democrático, que se realiza na partição da riqueza social e na distribuição do controle sobre os recursos, inclusive os provenientes da natureza, explicitando o cunho político desta apropriação” (idem). Em tal concepção de desenvolvimento, que tem “a equidade como princípio da sustentabilidade”, fica claro que a desigualdade social e a degradação ambiental têm suas raízes no sistema capitalista.

Considerando esta última visão, entende-se, neste texto, que a consolidação de um projeto de desenvolvimento no Brasil requer: a) a articulação entre democracia participativa e democracia representativa; b) a inclusão social nos processos concernentes à ampliação das oportunidades produtivas e à melhoria da qualidade de vida; e c) a articulação institucional entre os entes e as diversas instâncias da Federação que seja expressa nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas.

Esta posição apoia-se, de um lado, no pressuposto de que o desenvolvimento se situa num campo de conflitos de interesse de grupos e classes sociais e, portanto, não é um fenômeno ou processo neutro; e, de outro lado, que o desenvolvimento, por não se constituir em um fenômeno padronizado, é uma possibilidade aberta de construção de novas regras e práticas institucionais, a partir do envolvimento de múltiplos atores sociais. Essa compreensão está subjacente aos conceitos de desenvolvimento local e desenvolvimento local sustentável, termos que aparecem constantemente na mídia, nos discursos e nos programas e projetos de desenvolvimento. São termos igualmente polissêmicos, ou seja, termos que têm muitas significações e que geram múltiplas interpretações.

Nessa concepção de desenvolvimento local é atribuído ao indivíduo, na sua inter-relação com a sociedade local, o protagonismo no desencadeamento de ações que visam à mudança. Esse assumir de responsabilidade é considerada como uma das formas de garantir a sua sustentabilidade, o que implica uma mudança de postura e de comportamento do indivíduo em sua relação com o contexto social e da comunidade na qual está inserido. Têm sido várias as iniciativas oficiais e de instituições da sociedade civil que visam estimular as comunidades a assumirem um papel central na história de construção de seu território. Isso tem sido

feito mediante o investimento em situações que propiciem a formação da consciência crítica e induzam a ampliação da democracia representativa no sentido da ampliação da democracia participativa.

Contudo, essas situações somente são viabilizadas quando há o reconhecimento de parte das comunidades envolvidas que não se trata de uma questão a ser conduzida de forma individual, mas na ação coletiva, abrangendo as dimensões social política, econômica e cultural. Isso implica o reconhecimento da necessidade de investimento em processos formativos que favoreçam o domínio de conhecimentos para alargar a compreensão dos processos históricos sociais e ampliar a capacidade de intervenção na sociedade tendo em vista a construção da justiça e igualdade social.

Essa é, sem dúvida, uma das razões da centralidade da educação para as estratégias de desenvolvimento defendida por diversos grupos no mundo, ao lado daqueles que consideram a importância da educação seja em função das exigências decorrentes das mudanças científico-tecnológicas que ocorrem no mundo da produção e do trabalho, seja em função de novas condições que as sociedades cada vez mais complexas impõem à efetivação da cidadania.

Dessa forma, espera-se da educação e da escola que, além do cumprimento das funções sociais e pedagógicas que lhes são próprias, sejam indutoras de novas formas de sociabilidade humana que influenciem o padrão de desenvolvimento e democracia.

Há autores que advogam uma articulação estreita entre a ação pedagógica e o desenvolvimento, daí decorrendo uma agenda a ser cumprida pela escola. Nessa visão, a escola teria um papel central a desempenhar no projeto de desenvolvimento. Todavia, muito embora seja uma variável importante num projeto de desenvolvimento o envolvimento da escola com a comunidade, é necessário ter cautela nessa questão para evitar que a finalidade última da escola – a aprendizagem dos estudantes e a sua formação como cidadãos –, seja subordinada aos objetivos de projetos econômicos. Defende-se a tese de que quanto mais cumpre sua função social mais a escola contribui para a formação de homens e cidadãos íntegros, críticos e participativos. Dessa forma, a inserção da escola na comunidade orienta-se por objetivos pedagógicos e valores da cidadania.

Com essa perspectiva, abordaremos, neste tópico, aspectos importantes da escola pública, considerando o contexto sócio-político-econômico e os processos de globalização em curso no mundo e no Brasil, com seus desdobramentos no plano educacional. Para tanto, procuramos refletir sobre os limites e as potencialidades de a escola pública exercer sua função na realidade brasileira, mediante o levantamento de indicadores que sinalizam, de um lado, para a continuidade do padrão excludente e seletivo vigente na sociedade e, de outro lado, para as mudanças positivas que estão ocorrendo em muitas esferas.

Vale a pena, contudo, enfatizar que debater a responsabilidade da escola quanto à inclusão social significa, no fundo, discutir a possibilidade de uma nova organização societal capaz de garantir a plena cidadania de todos os

segmentos que a integram. Assim, quando se faz referência à possibilidade de a escola, no Brasil, contribuir efetivamente para o combate à exclusão social não se pode deixar de levar em conta que tal situação só será modificada quando questões de ordem social, política e econômica forem equacionadas. Nessa direção, um passo importante será dado quando os governos, numa ação de colaboração entre os entes federados, forem efetivamente capazes de estabelecerem políticas globais que favoreçam a inclusão.

Muito embora o Brasil, nas últimas décadas, tenha avançado no tocante à garantia dos direitos econômicos, sociais e culturais, há certamente um longo caminho a percorrer para que sua aplicabilidade seja universal. É importante reconhecer o fosso que existe entre aqueles que gozam plenamente dos direitos de cidadania e aqueles que não desfrutam das mínimas condições de sobrevivência. E esses cidadãos, que constituem um grande contingente da população brasileira, estão a clamar por justiça social e igualdade de oportunidades em todos os campos.

Para diminuir essa distância, é necessário que o poder público, nas diversas instâncias, desenvolva políticas públicas em todos os campos, de modo a garantir a efetivação desses direitos, e que a população, mediante ação dos setores organizados, participe ativamente da formulação e implementação das políticas que tenham a igualdade como cerne. Nesse processo, vale destacar, a educação é portadora de uma promessa fundamental: contribuir para dotar a sociedade de mecanismos e instrumentos que possibilitem acessar e cobrar legitimamente os direitos da cidadania, os quais, no Brasil, estão inscritos na Constituição Federal.

O retrato da escola no Brasil revela com muita nitidez a existência desse enorme fosso social e as estatísticas mostram em que medida a desigualdade tem decrescido no país. O conhecimento desses dados e a discussão contextualizada sobre os mesmos constituem requisitos importantes para a construção solidária de caminhos que permitam à escola cumprir a sua função social em favor da formação cidadã.

Muito embora o Brasil, nas últimas décadas, tenha avançado no tocante à garantia dos direitos econômicos, sociais e culturais, há certamente um longo caminho a percorrer para que sua aplicabilidade seja universal.

### **1.1 Manchete de jornal: “Rico empobrece e desigualdade diminui”**

“Rico empobrece e desigualdade diminui”. Essa é a manchete publicada no jornal noticiando, mais uma vez, os resultados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2004, divulgada em 25 de novembro de 2005, pelo IBGE. Tal manchete poderia induzir o leitor a ver com otimismo a situação nacional, nos primeiros anos deste século, se não atentasse para o que esses números revelam sobre a situação dos brasileiros e brasileiras no tocante à renda, ao trabalho e à educação, entre outros indicadores.

A PNAD traça um retrato bem detalhado do país. Vamos ver o que dizem as estatísticas para que se possa

melhor entender o cenário no qual se insere a escola no Brasil. Os dados sobre a taxa de desemprego, a renda do trabalhador, escolaridade, dentre outros, possibilitam uma compreensão mais ampliada dos fatores socioeconômicos que interferem na escola frequentada pelos brasileiros e os caminhos que se vislumbram para sua melhoria.

### **Diminuiu o desemprego no Brasil?**

Nesse sentido, uma primeira pergunta se impõe: será que diminuiu o desemprego no país? Vamos procurar a resposta na PNAD: esta mostra que, muito embora tenha aumentado o número de empregos (3,3% em relação a 2003), com o acréscimo de 2,7 milhões de trabalhadores ocupados, durante o ano de 2003, o que fez cair a taxa de desemprego de 9,7% para 9%, o país ainda apresenta um quadro preocupante, com 8,2 milhões de desempregados. Diante desse quadro, pode-se perguntar: quais são os principais fatores que concorrem para o desemprego no país? Muitas são as respostas que os analistas da política econômica apresentam, contudo, duas explicações, dentre outras, parecem ser mais convincentes. Na perspectiva de alguns analistas, deve-se essa taxa de desemprego no país, principalmente, a dois fatores: a) as mudanças que ocorreram na economia brasileira provocadas pela abertura comercial, com ganhos expressivos de produtividade e corte de postos de trabalho; e b) o baixo crescimento econômico que marcou a segunda metade da década de 1990 e o começo dos anos 2000.

A indústria procurou se modernizar para se adaptar à competição, demitindo mais ou contratando menos e elevando a produtividade. Como demanda serviços de outros setores, o ajuste da indústria se espalhou por toda a economia. Um dos desdobramentos dessa situação pode ser visto em relação aos jovens, às mulheres e aos negros: são os mais afetados no que tange aos problemas relacionados ao emprego. Os jovens, que representam 47% da população desempregada, continuam com grandes dificuldades de encontrar oportunidades de emprego, mesmo quando terminam a universidade. Os empregos mais acessíveis são, em geral, de baixa remuneração, precários e sem atrativos. No caso das mulheres e dos negros, além de se defrontarem, frequentemente, com práticas preconceituosas e discriminatórias, que se traduzem nas dificuldades de conseguirem emprego, ainda recebem baixos salários ao realizarem o mesmo trabalho. Analisando-se esse quadro, observa-se que a taxa de desemprego das mulheres é 50% mais alta do que a dos homens e que o desemprego é mais alto entre mulheres e negros do que entre homens brancos, com os mesmos níveis de escolaridade.

### **Diminui o número de empregos na faixa com ensino fundamental incompleto**

Analisando-se a situação de emprego no país, verifica-se que o mercado de trabalho se fecha para os trabalhadores com menor índice de escolaridade: de 2003 para 2004, o número de empregos na faixa com ensino fundamental incompleto (até sete anos de estudo) caiu 1,1%,

equivalente a 436 mil vagas a menos nesse contingente. O ganho de emprego se concentrou entre os que estudaram mais. No segmento com mais de 11 anos de estudo (ao menos o ensino médio completo) ocorreu um crescimento de 8,1% em relação a 2003. Analisando esses dados, o economista Marcelo de Ávila, do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), chama a atenção para o lado perverso deste movimento, tendo em vista que “a grande oferta de trabalhadores qualificados impede o avanço do rendimento, já que sobra mão-de-obra de qualidade e as firmas podem contratar esses profissionais pagando menos”. Os dados comprovam que o contingente com menos de sete anos de estudo perdeu espaço no mercado de trabalho: a taxa passou de 50,6% em 2003 para 48,6%. Esses dados mostram, de uma determinada perspectiva, a necessidade que o país tem de ampliar a oferta da escolarização básica, ou seja, de garantir que o estudante efetivamente cumpra as etapas do Ensino Fundamental e Médio, muito embora todos saibam que as razões que geram essa situação estão situadas no plano econômico-político. Examinemos um pouco mais a PNAD e vejamos como se comportam as estatísticas em relação à situação da mulher no mercado de trabalho.

### **O nível de ocupação das mulheres foi o mais alto desde 1992**

Quando a análise focaliza a situação da mulher no mercado do trabalho, os dados permitem constatar que apesar de ter elevado a presença no emprego, esse é de pior qualidade e menor remuneração. Com efeito, o emprego feminino cresceu mais (4,5%) do que o masculino (2,4%), no entanto, o emprego sem carteira, que paga salários menores, aumentou 12,3% em 2004. Uma outra situação correlata chama a atenção: persiste a diferença de renda – os homens ganhavam, em média, R\$ 835, e as mulheres, R\$ 579. Permanece ainda a discriminação com relação à participação das mulheres no mercado de trabalho quando se observa que tal participação ainda está 20 pontos abaixo da taxa masculina. Essa diferença ganha cores vivas quando se verifica que, muito embora a oferta de emprego seja crescente para as mulheres, “há nichos ocupacionais de pouco prestígio, pouco poder e salários baixos que concentram muito da força de trabalho feminina. O principal dentre tais nichos é a área de serviços domésticos, onde 95% do setor é composto por mulheres” (UNCT, p. 9). É, também, reduzido o acesso das mulheres às posições de gerência e os salários são mais baixos para as mulheres nos mesmos cargos. Observa-se que, dada esta permanente discriminação, quanto mais elevado o nível educacional, maior a diferença. As mulheres enfrentam também taxas mais elevadas de desemprego e subemprego. Passemos a observar, a seguir, o que vem acontecendo em relação à renda obtida pelo trabalhador, o que nos permite refletir sobre a qualidade de vida numa economia de mercado, considerando o quadro de desigualdade do país.

### **O que muda na desigualdade da renda do trabalho?**

Os dados revelam que a renda média do trabalhador permaneceu estagnada, sem apresentar recuperação das perdas que ocorrem desde 1996, quando a renda atingiu seu ponto mais alto. Todavia, considerando esse quadro, analistas mostram que, mesmo não ocorrendo um crescimento na renda, outros fatores como o recuo da inflação e o aumento real do salário mínimo contribuíram para uma melhor distribuição da renda e do trabalho. Com efeito, a renda média cresceu 3,2% para a metade dos trabalhadores que ganham menos e caiu 0,6% nos 50% que ganham mais.

### **A participação na renda dos 50% mais pobres cresceu entre 2002 e 2004**

Os dados apresentados reforçam o que tem sido uma das características do Brasil: a permanência da forte concentração de renda mesmo quando se observa alguma variação em relação àqueles que se encontram na base da pirâmide social. Com efeito, em relação à concentração de renda, verifica-se uma queda no rendimento dos mais ricos: de 1966 a 2004, a renda média dos 10% com maiores ganhos caiu 22,7% e o rendimento médio dos 50% de trabalhadores com menor renda teve uma queda menor, de 4,31%. Esse quadro mostra que, embora ambos os grupos tenham perdido, houve uma melhoria na distribuição de renda, tendo em vista que os mais pobres perderam menos do que os mais ricos. Todavia, é importante destacar que ainda estamos longe de um patamar de equidade de renda no Brasil, considerando o elevado grau de concentração de renda e a magnitude das desigualdades sociais que ainda imperam no país.

### **A população brasileira está mais velha**

Em relação à estrutura etária da população, a tendência revelada nas pesquisas do IBGE mostra que a população brasileira está mais velha. O país já tem 120 idosos para cada 100 crianças. O número de idosos passou a ser maior do que o de criança a partir de 2002. Em 2004, a relação já era de 120,1 idosos para cada 100 brasileiros com menos de cinco anos de idade. Tal quadro interfere nas opções concernentes às políticas públicas.

Alguns analistas observam que se há um contingente menor de crianças, poderão sobrar mais recursos para aumentar o gasto com a escola pública. Por outro lado, haverá um contingente crescente de aposentados que devem ser sustentados, do ponto de vista da previdência pública, por um número cada vez menor de jovens e adultos em idade ativa, o que é um fenômeno mundial. Uma das explicações para este fenômeno é a queda na taxa de fecundidade da mulher brasileira. Neste ano, assim como já havia acontecido no ano anterior, ela chegou a 2,1 filhos por mulher. Ao mesmo tempo em que nascem menos brasileiros, aumenta também a expectativa de vida dos mais idosos. A queda na fecundidade e o aumento da população idosa são uma tendência verificada em todas as regiões do Brasil,

mas seus efeitos estão mais acelerados nas regiões Sul e Sudeste. Tendo em vista que esse fenômeno é decorrente, sobretudo, do acesso às informações entre as mulheres em termos de opção do controle da natalidade e, de outro lado, por conta do acesso aos serviços de saúde pública e avanços das ciências médicas no controle das doenças, melhor padrão de alimentação, cuidado com o corpo, disseminação das informações sobre saúde e doença, pode-se afirmar que é necessário investir nesse segmento para sua maior qualificação, o que tem a ver com as condições socioeconômicas e com a educação.

### **Acréscimo de 1 milhão de novos estudantes entre 2002 e 2004**

Em relação ao ensino, constata-se que o setor privado ampliou seu espaço na educação brasileira de 2001 a 2004. As escolas e universidades particulares atendiam, em 2001, a 9,1 milhões de alunos. Quatro anos depois, passaram a atender a 10,3 milhões, ou seja, sua participação no total de estudantes passou de 17,9% para 19,4% do total. Contudo, essa variação foi diferenciada entre os níveis de ensino. No nível superior, as instituições de ensino particulares cresceram 36,4% em número de alunos, passando a absorver 948 mil estudantes a mais. Já no ensino médio, o efeito foi justamente o contrário, e o setor privado diminuiu 24,9%, perdendo 477 mil alunos. Com isso, as escolas privadas de ensino médio, que antes atendiam a 21,4% do total de estudantes, perderam espaço para as públicas e representavam, no ano passado, apenas 15,1% do total de alunos. Alguns analistas, para explicarem esta situação, consideram a possibilidade de estar havendo alguma migração das escolas particulares para as públicas, tendo em vista a dinâmica de expansão da educação pública que pode absorver parte da demanda que era da rede privada. A PNAD 2004 mostra também que o ritmo de redução na taxa de analfabetismo adulto continua lento.

### **Cai a taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos**

De fato, observa-se que o número de analfabetos com mais de 15 anos de idade, que era de 14,788 milhões em 2002, caiu para 14,654 milhões em 2004, o que constituiu uma redução de 134 mil analfabetos. Com isso, a taxa foi diminuída de 11,8% em 2002 para 11,2% no naquele ano. Analisando esta situação, José Marcelino Pinto observa que "A redução do analfabetismo parece ocorrer muito mais por um movimento inercial, em razão da morte das gerações mais velhas, do que pelo efeito de eventuais políticas para a área, que são inconsistentes e intermitentes". Contudo, de outro lado, não se pode deixar de reconhecer que ocorreram algumas mudanças positivas.

### **Aumentou o número de anos médio de estudo**

Todos os dados de alfabetização e escolarização demonstraram avanços quando comparados com os da década passada. Na comparação de 2003 para 2004, a única faixa etária do ensino básico onde foi verificado avanço foi na

de 5 e 6 anos, onde a porcentagem de crianças fora da escola caiu de 21,3% para 18,2%. Na faixa de 7 a 14 anos não houve variação de 2003 para 2004 nesse percentual, que ficou em 2,8%. De 15 a 17 anos também houve tendência de estabilidade, mas com ligeiro aumento de 17,6% para 17,8%. Esses dados levam o mesmo pesquisador a considerar que "a estabilidade na taxa de escolarização de 7 a 14 anos é preocupante. O aumento de 9.400 no número de crianças fora da escola de 2003 a 2004 de 7 a 14 não é nada positivo, já que o ensino nesta faixa é obrigatório desde 1971". Mas aponta um dado positivo importante: "O que é positivo é a melhora da média de anos de estudo, fato que provavelmente está ligado aos programas de correção de fluxo escolar". Esses dados relativos à educação que foram aqui retratados traduzem, de certo modo, a desigualdade no país e induzem a uma reflexão crítica a respeito da máxima anunciada, ao longo das décadas, que a educação, como direito inalienável dos seres humanos, é indispensável para promoção do desenvolvimento. A análise do padrão educacional brasileiro suscita perguntas quanto à situação da educação básica de outros países.

### **1.2 O que ocorre com a educação em outros países?**

Com efeito, se nos reportarmos aos objetivos de desenvolvimento que os Chefes de Estado e de Governo de 189 países se comprometeram a cumprir, para o ano de 2015, durante a Cúpula do Milênio das Nações Unidas, celebrada em 2000, ficaremos com a sensação de otimismo. Naquela ocasião foram priorizados como Objetivos do Milênio – componentes da agenda global do século XXI, o que segue:

- 1. Erradicar a extrema pobreza e a fome;**
- 2. Atingir o ensino básico universal;**
- 3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;**
- 4. Reduzir a mortalidade infantil;**
- 5. Melhorar a saúde materna;**
- 6. Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças;**
- 7. Garantir a sustentabilidade ambiental;**
- 8. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.**

Contudo, o otimismo logo diminui quando se tem em mãos, cinco anos depois, os números apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em seu último informe, no qual ressalta que ainda falta muito para se alcançar um direito básico: a alfabetização. A Unesco aponta, neste trabalho, que a quinta parte da população adulta do planeta não tem acesso à educação e, portanto, não sabe ler nem escrever. Destaca que em 12 países se reúnem as três quartas partes dos analfabetos do mundo. A Ásia meridional e ocidental apresenta uma taxa de alfabetização de apenas 58,6%, seguida pela África Subsaariana (59,7%) e os estados árabes (62,7%). A situação na América Latina e Caribe também é preocupante. Segundo este informe, mais da metade dos países da região investem em educação menos de 5% de

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

seu produto interno bruto (PIB), e alguns governos apenas 1% a este setor. Como podemos verificar, a problemática relativa à educação dos povos constitui uma preocupação mundial o que se explica pela centralidade que o conhecimento assumiu nos processos produtivos e nos desafios para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo.

### 1.3 As políticas e a gestão da educação básica no cenário de desigualdades

Considerando essas informações que nos permitem ter mais clareza sobre diversos aspectos da educação no contexto mundial, vamos analisar de modo sucinto o que tem sido feito pelo poder público nesta seara, no Brasil. Um dos caminhos para efetivar tal análise é considerar o que reza a Constituição Federal de 1988 sobre a educação. A educação é definida no artigo 205, transcrito a seguir, como um direito de todos e um dever do Estado: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Isso significa que todo cidadão tem direito ao acesso, à permanência e de ser bem-sucedido na educação escolar básica.

A responsabilidade de assegurar este direito é, sobretudo, do Estado e, por conseguinte, dos governos nas três esferas jurídico-administrativas: União, estados e municípios. Sem dúvida, a ação do Estado, com a colaboração da família e da sociedade, é imprescindível neste campo, principalmente em um país que apresenta um quadro de desigualdades sociais como o Brasil, produzidas que são no âmbito do capitalismo mundial. O Estado intervém no campo educacional mediante um conjunto de políticas públicas que são formuladas e desenvolvidas nessas três instâncias, muitas vezes com a participação da sociedade civil (comunidades, entidades não-governamentais, sindicatos, entre outros) e que são traduzidas em programas, projetos e ações, sejam de abrangência nacional, estadual ou municipal. A Constituição Federal atribui ao Estado a obrigatoriedade de garantir os direitos econômicos, sociais e culturais para todos os brasileiros. Isso significa que a Constituição brasileira incorpora a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos que se expressam na garantia dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados.

Cada governante, ao assumir o cargo, tem, como é de praxe (pelo menos, formalmente), um programa a ser executado e, ao mesmo tempo, é chamado a decidir sobre a continuidade de certas ações iniciadas no governo anterior. Tem ocorrido, com muita frequência, com a mudança dos governos, uma interrupção nas ações pedagógico-administrativas que vêm dando certo, o que prejudica o atendimento das demandas da população. Constatada tal situação, cabe aos setores organizados da sociedade mediar o processo de demandas da população junto a essas instâncias, especialmente no que diz respeito à garantia de

acesso e permanência bem-sucedida dos estudantes nas redes escolares. As obrigações do poder público em relação ao campo educacional estão também definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em relação ao acesso à escola, a LDB, no art. 5º (incisos I, II, III), é muito clara ao definir as responsabilidades das diversas instâncias e dos gestores da escola, a saber:

**I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;**

**II – fazer-lhes a chamada pública;**

**III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola;**

Cumprir essas exigências da LDB requer dos sistemas de ensino e das escolas capacidade pedagógica e administrativa para a instituição de condições favoráveis ao desempenho das mencionadas responsabilidades. Isso não constitui, no entanto, uma tarefa simplesmente técnica, dado que implica tomada de decisão política de governos nas diversas instâncias.

Vejam alguns exemplos: se em um determinado município não ocorreu, nas instâncias competentes, uma definição política no sentido de priorizar investimentos na rede de ensino, como poderá ser ampliado o parque escolar ao ser constatado um aumento de demanda por ensino fundamental? Se não forem criados mecanismos que permitam acompanhar o desempenho pedagógico dos estudantes como um dos requisitos do Projeto Político-Pedagógico da escola, como será possível “zelar pela frequência à escola” exigida em lei, sem que isso se torne uma tarefa meramente burocrática sem efeitos relevantes para a aprendizagem? Nessa mesma linha de raciocínio, passemos a analisar o artigo 12, incisos VII e VIII da LDB, quando explicita mais uma vez as obrigações e responsabilidades dessas instâncias, ou seja:

**VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;**

**VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação de alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido.**

Atender ao disposto no inciso VII deste artigo da LDB implica, para as redes de ensino e para as escolas, o comprometimento com a construção de um projeto político-pedagógico cujas dimensões pedagógicas e administrativas sejam contempladas em ações concretas do cotidiano. Nessa perspectiva, o fato de manter os pais e responsáveis atualizados quanto ao desempenho escolar do estudante já se configura como resultado de determinadas concepções, opções e práticas pedagógicas efetivadas no dia-a-dia da escola. Sabemos todos que, por várias razões, nem sempre a lei é cumprida. Em relação a tal circunstância, o povo é sábio quando menciona que a “lei é morta”. Ora, é preciso atentar ao fato de que manter viva a lei que traduz o direito à educação não só depende do nível de organiza-

ção da população como também da capacidade que tenha esta população organizada de exigir a sua aplicação. Não podemos esquecer: foi fruto dessa organização e das lutas sociais que se configuraram ao longo do tempo os sistemas educacionais.

### **II – A garantia do acesso a uma escola de qualidade como uma das condições de desenvolvimento do país**

Os sistemas nacionais de educação, no formato que temos hoje, surgiram, no mundo ocidental, no momento em que despontavam os Estados Nacionais e se firmavam as bases da moderna sociedade democrática. “A emergência do indivíduo – o ser livre para tomar decisões, ter e exprimir opiniões – e a de um ideal de igualdade conduziram à construção de um conceito de cidadania onde todas as pessoas participam da vida nacional, reivindicando e exercendo direitos, conhecendo e praticando deveres, a partir de um conjunto de normas jurídico-políticas que regulamentam o convívio social, determinando os limites entre o individual e o coletivo, entre o público e o privado. E caberia à escola a transmissão e consolidação desses novos valores” (Fogaço 1998: 11). A educação escolar, ao internalizar princípios e valores, teria como um de seus principais objetivos contribuir a socialização, em sentido amplo, envolvendo todos os aspectos da vida em sociedade. Tendo em vista o cumprimento deste papel, a escola não deve se descuidar da preparação para o exercício da cidadania. Nessa direção, a história mostra que nos países que investiram na educação, os sistemas nacionais de educação chegaram, mais rapidamente, à universalização do ensino elementar, inclusive como um produto das lutas sociais por maior igualdade de oportunidades.

De fato, nos países do capitalismo avançado, ainda que a universalização do ensino elementar não tenha significado para todos o mesmo patamar de ascensão social, certamente garantiu a disseminação de princípios e valores relativos ao exercício da cidadania, bem como a base de conhecimentos necessária a todos os indivíduos, o que influenciou a estruturação de sociedade menos desiguais. De fato, “sem querer atribuir à escola uma influência maior do que ela possa ter, pode-se afirmar que, no mundo desenvolvido, a educação escolar colaborou fortemente para que se estruturassem sociedades menos desiguais, instrumentalizando os indivíduos para uma participação mais efetiva tanto no nível sócio-político quanto no nível produtivo” (idem). Na América Latina, este movimento ocorreu diferentemente. Como afirma Fogaço, ao subdesenvolvimento econômico correspondeu um “subdesenvolvimento sócio-político”, gerando sociedades marcadas pelas desigualdades, nas quais CIDADANIA quase sempre é sinônimo de PODER ECONÔMICO. A educação escolar se implantou com um caráter altamente seletivo, transformando-se em importante instrumento de legitimação das desigualdades existentes. O que ocorreu no Brasil não foi diferente.

### **2.1 A escola e o desenvolvimento local: a interação possível**

Com as críticas crescentes à globalização neoliberal que aprofunda a desigualdade social e que se expressa na exclusão social, o desenvolvimento local passa a ser considerado uma saída para a questão da pobreza, das desigualdades pessoais e regionais e da própria questão da sustentabilidade. Mesmo que o debate sobre esta questão ainda mostre muitas ambiguidades, importa destacar que o tema desenvolvimento local sustentável está na pauta. Esta proposta, que contempla uma concepção de desenvolvimento “de baixo para cima”, incorpora uma visão mais orgânica do desenvolvimento. Tem como característica principal a valorização da identidade sociocultural de cada território, apoiando-se nas associações comunitárias e nas instituições locais. Visa ao fortalecimento e à diversificação da economia local como condição para alcançar uma verdadeira melhoria na qualidade de vida das pessoas.

Os setores que defendem essa concepção afirmam que uma proposta dessa natureza não pode ser concretizada apenas pelo Estado. Ela requer a congregação de esforços de outros agentes e instâncias e a participação dos setores organizados da sociedade civil. Nessa dinâmica, a escola também é envolvida no que se relaciona com os processos formativos. A escola está situada em um determinado espaço e pode desempenhar um papel importante no seu entorno visando contribuir para o exercício coletivo da cidadania. Dependendo do nível de inserção e compromisso com a comunidade, a escola constitui um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações coletivas que materializam o exercício de sua função social. Esse papel não é fácil de ser exercido, haja vista que a escola, no Brasil, está imersa nas relações sociais capitalistas que põem limites à sua ação. Contudo, de modo contraditório, a escola pode contribuir, sobretudo, com a indução sistemática quanto à necessária articulação entre as ações pedagógicas e políticas para a formação de um cidadão crítico e criativo capaz de concorrer para as mudanças profundas na sociedade. Daí a importância de se buscar a construção coletiva do projeto político-pedagógico que se constitua efetivamente o norte das ações pedagógicas e curriculares desenvolvidas pela escola.

A realidade socioeconômica brasileira traz para o interior da escola situações e problemas que ultrapassam a sua capacidade de atuação, a exemplo do desemprego estrutural que atinge os jovens. Como já referido, os dados do IBGE mostram que parcela significativa dos jovens não encontra trabalho. Os jovens são vítimas desse processo e são atingidos em sua autoestima, tomando, muitas vezes, caminhos que deságuam na violência. Apresenta-se, assim, nesse contexto, um grande desafio para a escola: contribuir com a formação cidadã dos jovens. O desafio maior é exercer essa função em ambientes desfavoráveis. Todavia, em que pese a baixa expectativa que reina na sociedade em função da falta de oportunidades de trabalho, a escola precisa participar no esforço de favorecer a construção de perspectivas para os estudantes, bem como para a comunidade em que está inserida. A cidade e o bairro são espaços

sociais que compõem, juntamente com a escola, o ambiente de formação das crianças e jovens matriculados no sistema público de ensino. A escola precisa nesse território promover o debate do contexto social, das políticas públicas, com a finalidade de contribuir para a ampliação de espaços onde a juventude possa exercer uma ocupação cidadã. Projeto de vida do estudante, projeto de desenvolvimento local e projeto político-pedagógico precisam ter estreita relação. A escola precisa saber o que está acontecendo no seu bairro. A escola precisa saber e colaborar com a construção de novas perspectivas para os estudantes.

### **2.2 A realidade local como objeto de atenção e estudo da escola**

Para exercer um papel ativo junto aos estudantes, no sentido de assegurar condições satisfatórias às aprendizagens significativas, a escola precisa debater os aspectos econômicos, políticos e sociais do local em que está inserida. Desse modo, em relação à dimensão econômica, é necessário tomar conhecimento e pôr em discussão o Plano Diretor da cidade que lhe permita identificar a projeção de empreendimentos que vão alterar a vida do bairro, quer seja em decorrência da implantação de indústria ou de pólo industrial, comercial ou de serviço, quer seja em virtude da implantação de projeto de urbanização ou construção de rodovias de grande porte que terá impacto no bairro, entre outros. Impõe-se, do mesmo modo, o conhecimento das potencialidades locais, das riquezas materiais e culturais, da vocação econômica local, da economia informal, dentre outras. Aprender a dimensão sociocultural implica o conhecimento de lugares de aprendizagens diversos, sejam institucionais – como espaços culturais governamentais, as organizações não-governamentais (ONGs) que desenvolvem projetos socioeducativos na busca da atenção e do reforço da aprendizagem escolar – ou não institucionais.

Neste caso, há diversas comunidades de interesse organizadas pelos jovens que promovem as festas do bairro, a vida religiosa, a comunicação (jornais, rádio comunitária, novenas, cultos religiosos diversos, associação de amigos), entre outras. Em se tratando de esportes e lazer, é possível encontrar diversos grupos de jovens executando ou interessados em iniciar algum tipo de atividade dessa natureza. É importante considerar como lugares de aprendizagens o movimento ecológico, de gênero, étnico ou de defesa de direitos, a exemplo do movimento de defesa dos direitos dos meninos e meninas de rua e do movimento dos sem-terra. A escola deve estar atenta, também, ao fato de que nas periferias das grandes cidades, particularmente, crianças e jovens vivem em contextos socioeconômicos que os colocam em situação de vulnerabilidade e risco social. Nas ruas, ou imersos no mundo do trabalho infantil, crianças e jovens transformam-se em ambulantes, biscateiros, catadores de lixo, carregadores de compras, marisqueiros, empregadas domésticas, babás, ajudantes de oficinas etc., muitos deles constrangidos a fazer “bicos” para auxiliar o orçamento familiar ou participar de outros tipos de atividades que se conflitam com a lei. São circunstâncias determinadas pela conjuntura sócio-histórica que estão a exigir

medidas políticas que garantam às crianças e aos jovens a inserção no mundo do trabalho, na convivência social e familiar exercitando a sua cidadania. Isso, por certo, constitui um processo, mas, enquanto não avança a escola de tempo integral, é importante a construção de espaços que oportunizam sua ocupação cidadã. Espaços que contribuam para que estes se tornem sujeitos de direito capazes de intervenção no espaço público e na organização da população juvenil; que ampliem a sua capacidade de sonhar, de defender seus direitos, de exercer a cidadania e de projetar o futuro.

### **III – Conselho Escolar: incentivador da articulação escola/sociedade**

Pretende-se neste tópico possibilitar aos diferentes segmentos que compõem a unidade escolar e a comunidade local, especialmente aos membros do Conselho Escolar, identificar na sociedade brasileira práticas emergentes que favorecem a construção da cidadania. Práticas sociais as mais diversas, que são traduzidas numa intensa efervescência cultural e social, passam despercebidas ou não são legitimadas ou apoiadas não só pela escola, como também pelos sistemas de ensino, ou mesmo, pela sociedade. O que mais se evidencia é a existência de um discurso institucional que insiste em ignorar a capacidade de intervenção e as ações que estão em marcha, organizadas pelas comunidades, visando à construção de um mundo mais igual, ético, fraterno e solidário.

Perceber, compreender, criticar e, se necessário, alterar a sua prática pedagógica constitui um desafio para a escola, o que pode ser efetivado mediante um conjunto de ações norteadas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente. Nessa direção, pode-se considerar a multiplicidade de formas de atuação ao alcance das escolas e de seus profissionais, tais como: v mapear as organizações populares existentes no bairro; v promover assembleias externas, em parceria com as entidades da sociedade civil, para analisar ou propor políticas de desenvolvimento local; v inventariar a situação do bairro com o objetivo de compreender o contexto social, econômico e político, o que significa entender o bairro, suas perspectivas, potencialidades, projetos do setor público e do setor privado que modificarão a vida local.

Há um razoável consenso entre os educadores que o projeto político-pedagógico, construído de forma coletiva e participativa, constitui o norte orientador das práticas curriculares e pedagógicas na escola. De fato, no âmbito da escola, o exercício da participação que caracteriza a gestão democrática abre novas possibilidades de organização pedagógica que favorecem, de um lado, a instauração do respeito à individualidade do estudante e ao seu percurso de aprendizagem e, de outro lado, contribuem para o crescimento profissional dos educadores que partilham do trabalho coletivo. O Conselho Escolar pode exercer um papel relevante na gestão escolar (pedagógico-administrativa) contribuindo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola e para o alargamento do horizonte cultural dos estudantes. Nesse processo,

o Conselho Escolar, ao atuar plenamente, no sentido de contribuir com a ampliação das oportunidades de aprendizagens dos estudantes, não só se fortalece como instância de controle social como também auxilia a escola pública no cumprimento de sua função social.

### 3.1 Conselho Escolar e a articulação com a comunidade

Nessa direção, a escola pode propiciar a organização de situações que favoreçam ao estudante efetivar aprendizagens que o leve a valorizar a história do seu bairro, dos líderes populares do seu lugar, da sua raça, do seu gênero e da sua classe social. Incentivar no corpo discente o desenvolvimento de posturas solidárias, críticas e criativas e propiciar a organização de situações que induzam o estudante a lutar pelos seus sonhos são tarefas de uma escola comprometida com a formação cidadã. Nesse sentido, a escola pode realizar atividades que despertem o senso estético, concorrendo, assim, para a vivência mais plena dos estudantes, como seres humanos sensíveis, mesmo que estes convivam em ambientes pouco estimuladores da beleza que a natureza e a produção cultural da humanidade oferecem. Incentivar e desenvolver atividades pedagógicas que permitam aflorar a sensibilidade e o bom gosto dos estudantes pode ser um objetivo relevante da escola.

Quantas e quantas vezes os estudantes se deparam, em seu dia-a-dia, com paisagens portadoras de beleza que suscitam emoções, como uma árvore florida que reluz quando os raios de sol iluminam sua copa, e não chegam a perceber essa dádiva generosa que a natureza oferece pois não tiveram a oportunidade de aprender a observar e a curtir o que de valioso lhes cercam? Cabe à escola propiciar tais oportunidades de vivências de experiências positivas e gratificantes, concorrendo, assim, para, de um lado, suavizar um pouco o desgastante cotidiano da maioria das crianças e jovens do Brasil e do planeta e, de outro lado, suscitar nos estudantes o desejo de lutar para transformar as condições adversas que tanto dificultam a realização plena dos homens e das mulheres nessa sociedade marcada pelo signo da exploração econômica.

É necessário atentar que para possibilitar um ambiente favorável às aprendizagens significativas das crianças e jovens que se encontram em situação de maior vulnerabilidade (como bem evidenciam as manchetes que apontam para as estatísticas de violência, desemprego, gravidez indesejada e precoce e restritas oportunidades culturais e de lazer), a escola depende, em boa parte, da ação solidária e colaborativa da comunidade local em relação às suas propostas pedagógicas. Crianças e jovens, habituados e fascinados pela vida livre das ruas, sem limites e regras, têm dificuldade de adaptação à “estrutura tradicional” da escola. Ou seja, encontram sérias dificuldades em cumprir os rituais característicos da escola, tais como observar os horários, acatar determinações superiores, respeitar as regras de convivência social, realizar tarefas de forma disciplinada etc. Fazer da escola um ambiente atrativo, que mobilize a atenção desse contingente de estudantes, não constitui certamente uma tarefa fácil para os profissionais da educa-

ção. Mesmo porque esses profissionais também enfrentam situações desgastantes na luta pela sua afirmação pessoal e profissional numa sociedade competitiva e excludente.

O que pode contribuir para alterar esse quadro de incertezas e de dificuldades de toda ordem é levar todas essas questões ao debate no coletivo da escola, expor as contradições que afloram permanentemente na prática pedagógica, não se deixar intimidar pelo volume dos problemas e pela precariedade de recursos que poderiam ser acionados visando à sua superação. Debater as situações problemáticas, tomar decisões, desenvolver e avaliar as ações pedagógicas e administrativas, nos colegiados, parecem ser formas bem-sucedidas de lidar com as inúmeras questões sociais e pedagógicas que emergem no cotidiano da escola.

### 3.2 A participação nos projetos comunitários

Nessa perspectiva, a escola pode procurar interagir com os projetos comunitários, de natureza socioeducativa, que visem promover o ingresso, o regresso, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola. Estrategicamente, a escola e o sistema de ensino podem aproveitar a existência desses projetos para discutir, apreciar e avaliar as condições de infraestrutura e pedagógicas locais, com o propósito de implantar de forma progressiva e criativa o tempo integral, já sinalizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, de há muito tempo, uma realidade em países que alcançaram melhores patamares na oferta da escolarização às suas populações.

Enfim, incentivar a constituição de projetos de vida dos estudantes articulados aos movimentos que visam à construção coletiva do projeto de bairro, da cidade e da nação é um desafio. Projetos de vida que significam crescimento pessoal e profissional, considerando a sociedade complexa e contraditória na qual o estudante se situa. Contribuir para que o estudante se reconheça como ser histórico e que faz a história em suas ações cotidianas e em interação com o outro é papel da escola. Esse reconhecimento do estudante como ser histórico, capaz de, ao longo do tempo e em processos de lutas coletivas, mudar as condições de vida e as relações sociais de trabalho nessa sociedade, valoriza a ação da escola. Nessa direção, são variadas as atividades de cunho pedagógico que podem ser desenvolvidas na escola e na comunidade com a participação decisiva do Conselho Escolar. São atividades propostas, discutidas, desenvolvidas e avaliadas por docentes em sua relação com os estudantes, bem como por outras instâncias da escola e pelo Conselho Escolar. Atividades essas que mantêm um vínculo direto com os objetivos e propósitos do projeto político-pedagógico, como pode ser observado nos itens que seguem.



### Algumas considerações finais

Ficou claro ao longo do texto que a escola vive permanentemente contradições que resultam da sua própria inserção no mundo capitalista. De fato, a escola, no Brasil, atende a um grande contingente de estudantes oriundos de famílias que vivem em situação de pobreza e em ambientes socialmente degradados. Contudo, ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação da sociedade, a escola é um campo aberto à possibilidade de questionamento desse padrão de dominação.

Quando a escola oferece situações de desafio e de aprendizagens que levam ao questionamento do senso comum, ao desenvolvimento das capacidades de argumentação, de crítica e da criatividade, ela possibilita a mudança para patamares superiores. Tudo isso implica decisões político-pedagógicas. Quando há uma decisão política de situar a educação escolar com qualidade social, isso significa optar por um projeto educativo que contempla a maioria da população e tem como pressupostos a igualdade e o direito à educação. Nessa perspectiva, as iniciativas e políticas que apontam para a inclusão social não se confundem com ações compensatórias e localizadas que pouco alteram as condições de desigualdade da sociedade. Levam em consideração o local e o agora, mas ultrapassam essa visão restrita projetando-se para o todo social e para o futuro. Nessa perspectiva, um projeto educacional que possibilita a articulação de todos os segmentos, que estimula práticas coletivas de solidariedade e que proporciona as condições de desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras é portador de uma mensagem de mudança da sociedade que se revela na superação dos preconceitos e de todos os fatores que têm contribuído historicamente para a negação do direito do acesso e da permanência na educação escolar. Participar da construção de um projeto educacional dessa magnitude requer do Conselho Escolar a organização de situações de debate e de estudos que permita a todos os segmentos da comunidade escolar avançar na compreensão das vinculações do fazer pedagógico com as demais práticas sociais. Assim, perceberá que o projeto político-pedagógico da escola tem suas bases de sustentação num projeto social mais amplo cujo ponto central é sempre o respeito à dignidade do ser humano. Nesse sentido, o Conselho Escolar buscará formas de incentivar a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educativo, de modo a assegurar a sua adesão e comprometimento com os ideais de renovação democrática dos espaços e das práticas escolares.

**ARÊAS, CELINA ALVES. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA. CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

**AUAD, DANIELA. EDUCAR MENINAS E MENINOS - RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA. SÃO PAULO: EDITORA CONTEXTO, 2016.**

### FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

#### Princípios

1. Defesa da escola pública, gratuita e laica em todos os níveis;
2. Educação como direito de todos e dever do Estado;
3. Regulamentação do ensino privado sob o controle do Estado;
4. Não inclusão do setor na Educação na OMC;
5. Não intromissão dos organismos internacionais nos rumos da educação nacional;
6. Defesa de um Sistema Nacional de Educação (rede pública e setor privado).

#### Texto referência da CONEB

- Educação é:
  - a) Processo e prática social constituída e constituinte das relações sociais mais amplas;
  - b) Processo contínuo de formação;
  - c) Direito inalienável do cidadão.
- A prática social da Educação deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, para atender às diferenciadas demandas
  - Como prática social, a educação tem como locus privilegiado a escola, entendida como espaço de garantia de direitos;
  - Devemos trabalhar em defesa da educação pública, gratuita, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos;
  - É fundamental a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem-sucedida para crianças, jovens e adultos, em todas as etapas e modalidades de educação básica.

É indispensável à escola, portanto:

- Socializar o saber sistematizado;
- Fazer com que o saber seja criticamente apropriado pelos alunos;
  - Aliar o saber científico ao saber prévio dos alunos (saber popular);
  - Adotar uma gestão participativa no seu interior;
  - Contribuir na construção de um Brasil como um país de todos, com igualdade, humanidade e justiça social.

#### Constituição Federal 1988

- Artigo 205
  - “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

- LDBEN - 1996

### TÍTULO I Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

### TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

#### - Outras Concepções

##### • Paulo Freire:

a) A formação do sujeito deve contemplar o desenvolvimento do seu papel dirigente na definição do seu destino, dos destinos de sua educação e da sua sociedade;

b) Formar o cidadão, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo;

##### • José Geraldo Bueno (PUC SP)

a) construção de um sistema de ensino que possa se constituir em fator de mudança social

b) responsável pela formação das novas gerações em termos de acesso à cultura, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social.

c) distinção entre a função da escola em relação à origem social dos alunos trouxe importantes contribuições para uma melhor compreensão da complexidade dessa instituição, por outro, parece ter desembocado, novamente, numa concepção abstrata de escola, em particular em relação à escola pública, como sendo aquela que, voltada fundamentalmente para a educação das crianças das camadas populares, cumpre o papel de reprodutora das relações sociais e de apoio à manutenção do status quo.

• "Parece que, como sempre, os responsáveis pelas políticas sociais (entre elas a da educação), em nosso país, encontraram um novo 'bode expiatório': as unidades escolares. No passado, foram ou os alunos (por suas carências e/ou dificuldades) ou os professores e a sua falta de formação (como se essa falta de formação não fosse produto das políticas educacionais). Agora, parece que se transfere essa função social à escola".

##### • Pablo Gentili:

a) Visão neoliberal da função social da escola: "Na perspectiva dos homens de negócios, nesse novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão

de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito.

b) A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a 'função social da escola'. Semelhante 'desafio' só pode ter êxito num mercado educacional que seja, ele próprio, uma instância de seleção meritocrática, em suma, um espaço altamente competitivo".

#### Conclusão

• Função social da escola:

Compromisso com a formação do cidadão e da cidadã com fortalecimento dos valores de solidariedade, compromisso com a transformação dessa sociedade.

Fonte

ARÊAS, Celina Alves. A função social da escola. Conferência Nacional da Educação Básica.

**CASTRO, JANE MARGARETH; REGATTIERI, MARILZA. RELAÇÕES CONTEMPORÂNEAS ESCOLA- FAMÍLIA. P. 28-32. IN: CASTRO, JANE MARGARETH; REGATTIERI, MARILZA. INTERAÇÃO ESCOLA- FAMÍLIA: SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS ESCOLARES. BRASÍLIA: UNESCO, MEC, 2009.**

### INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS ESCOLARES

#### I – INTRODUÇÃO

Professoras da rede pública de uma típica cidade de periferia metropolitana começam a visitar as casas de seus alunos para ver mais de perto a vida das crianças e de seus pais. Conhecendo o ambiente doméstico, esperam compreender melhor seus alunos e passar a contar com a ajuda dos familiares para melhorar o desempenho escolar das crianças. Como toda visita gentil, cada professora leva para a família uma lembrança: uma muda de árvore. Os educadores optaram por este brinde porque o município perdeu quase toda a sua cobertura vegetal. Eles consideram válida qualquer iniciativa para tentar reflorestá-lo. Mesmo honrada com o presente, a mãe (ou o pai ou a avó ou outro responsável), dias depois, é obrigada a devolvê-lo à escola porque simplesmente não há onde plantar a árvore. Lembrem-se: é uma típica periferia de nossas grandes cidades, onde se amontoam, de forma desordenada, milhares de pequenas moradias. Sem quintal, jardim, muro, portão ou mesmo rua. Nos poucos dias em que, hesitantes, os responsáveis pelas crianças decidiam que destino dar à nobre mudinha, ela murchou e desfolhou. Estava seca, quando

chegou de volta ao pátio da escola. E foi colocada ao lado de outras centenas como ela. Nas várias escolas municipais, o mesmo se repetiu: via-se um mundo de arvoretinhas raquíticas em saquinhos pretos, um quase cemitério de plantinhas recém-nascidas...

Como esta história poderia continuar? Há diferentes possibilidades de desfecho, dependendo das escolhas feitas pelos principais personagens. Podemos partir da mais previsível: desolado com o insucesso de suas boas intenções, o pessoal das escolas põe-se a procurar o erro e a buscar culpados. Algumas professoras veteranas acharam que tudo aquilo evidenciava a conhecida má vontade e desinformação dos familiares. Pois certamente, se procurassem com carinho, encontrariam um lugarzinho para plantar a mudinha. Diante de tal ingratidão, era melhor não tentar mais esse tipo de aproximação, defenderam. Outro grupo de professoras tratou de apontar suas críticas para a coordenação, a direção da escola e a Secretaria Municipal de Educação pela ideia da planta. Como esqueceram que estamos na área mais pobre e densamente povoada do Estado?, repreendiam. Claro que ninguém tem onde plantar uma árvore, todas foram cortadas justamente para dar espaço para mais gente.

Enquanto o debate prosseguia, a sobrevivência das mudas estava por um triz. Será que morreria toda a promessa de floresta? Os muitos saquinhos pretos enfileirados, como que prontos para o funeral, chamaram a atenção de um grupo de alunos. Eles perguntaram aos adultos: o que vocês vão fazer com as plantas? Fez-se silêncio. Todos sabiam que também na escola não havia onde plantar todas aquelas árvores. Nem em seu entorno, com poucas ruas urbanizadas. Devolvê-las a quem fez a doação seria uma prova cabal de incompetência. Abandoná-las, um ato insensível e totalmente antieducativo. Como proceder? Alguém então sugeriu que se tentasse saber o que a escola mais próxima pensava em fazer, já que o problema era comum.

Na procura por soluções, descobriram que o último grande terreno existente na região acabara de ser desapropriado pela prefeitura – para que se construísse ali perto uma área integrada de equipamentos sociais. Conversa vai, conversa vem, gestores municipais, diretores de escola, professores, pais, avós, tios e alunos conseguiram liberar parte do terreno para o plantio das mudas e assim iniciaram o que viria a se transformar na maior área verde do município. Até lá, compartilhariam, sem perceber, o equivalente a muitas e muitas aulas de Ciências e aprenderiam bem mais do que uma lição de Ecologia. E não pararam por aí: depois de garantir que as mudas crescessem, as famílias e os profissionais da escola abandonaram antigos hábitos e renovaram seu dia a dia – tudo para que, todos os anos, continuasse a florescer em seus filhos/alunos o desejo de aprender.

### PARA ALÉM DAS SEMELHANÇAS E COINCIDÊNCIAS

Esta história, uma ficção de final feliz, levemente inspirada em fatos reais, espelha o que vem acontecendo na rede de ensino das pequenas ou grandes cidades brasileiras: cada vez mais as redes de escolas públicas buscam,

por diferentes meios, aproximar-se das famílias de seus alunos, conhecer suas condições de vida e envolvê-las na produção de bons resultados educacionais. Projetos, ideias e práticas inovadoras, como a visita domiciliar da história, nascem nos gabinetes das Secretarias, nas salas de aula e até em iniciativas isoladas de professores.

Como construir uma relação entre escola e família que favoreça a aprendizagem das crianças e adolescentes?

Esta pergunta é o fio condutor deste estudo.

O presente trabalho faz parte de um esforço de gerar conhecimentos educacionais, por meio de estudos, pesquisas, avaliação e projetos piloto, que contribuam para as práticas educativas em sala de aula e para a formulação de projetos e políticas públicas. A participação das famílias na vida escolar de seus filhos, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, é destacada como estratégia importante de apoio à aprendizagem em publicações técnicas e nas cartas e declarações internacionais resultantes de reuniões e conferências convocadas pela UNESCO desde os anos 1980. Entre elas, vale lembrar como marcos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMNTIEN, 1990), reafirmada pela Conferência de Dacar (2000), que estabeleceu como um de seus objetivos assegurar, até 2015, o atendimento das necessidades de aprendizado de todas as crianças, jovens e adultos em processo equitativo. Como país-membro da UNESCO, o Brasil, por meio do Ministério da Educação, também tem renovado, ano a ano, este compromisso.

O presente estudo – uma iniciativa da UNESCO e do MEC – tem como objetivo oferecer aos gestores educacionais e escolares informações qualificadas para o desenvolvimento de projetos e políticas de interação escola-família em função da sua missão de garantir aos alunos o direito de aprender.

Como construir uma relação entre escola e família que favoreça a aprendizagem das crianças e adolescentes? Esta pergunta é o fio condutor deste estudo. Partimos de duas crenças: a primeira é que, para entender o que se passa no presente, é necessário um mergulho na nossa história. A segunda é que o Brasil é muito grande e diversos para caber em uma única fórmula ou receita. O desafio ao qual nos propusemos foi organizar informações disponíveis em pesquisas acadêmicas, articuladas a algumas iniciativas relevantes que vêm sendo desenvolvidas nos municípios, em escolas isoladas ou em coordenação com as Secretarias Municipais de Educação, e apresentá-las de forma acessível.

A fim de identificar as iniciativas que já estão ocorrendo no Brasil, foi feita uma chamada via internet para que as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) e escolas relatassem suas boas experiências de parceria com famílias. Além de uma breve explicação sobre o propósito deste projeto, apresentamos uma ficha para coleta de informações nos sítios da UNESCO e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entre 28 de outubro e 28 de novembro de 2008. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) enviou correspondência a todos os seus filiados. Assim foi possível disponibilizar, para a totalidade dos municípios brasileiros, a oportunidade de apresentar sua iniciativa.

Outras formas de prospecção das experiências foram: contatos com redes de pesquisadores, professores universitários, gestores públicos e avaliadores que conhecessem várias SMEs e pudessem indicar experiências de interação escola-família; pesquisa junto a bancos de experiências de organismos governamentais, internacionais ou privados e busca direta na internet. Conseguimos localizar experiências coordenadas por Secretarias Municipais de Educação e realizadas por escolas sem a intervenção direta das SMEs.

As informações sobre tais experiências foram obtidas por meio de fichas preenchidas por Secretarias Municipais e escolas e de entrevistas por telefone. O passo seguinte foi selecionar experiências a serem visitadas, para uma análise mais aprofundada daquela iniciativa. Adotaram-se como critérios de seleção: projetos centrados no tema da relação escola-família, articulados com a aprendizagem dos alunos e coordenados pelas Secretarias Municipais de Educação. Privilegiamos experiências que tivessem estratégias distintas entre si para obter um repertório mais amplo. Os municípios visitados foram: Iguatu (CE), Itaiçaba (CE), Taboão da Serra (SP) e Teresina (PI).

Belo Horizonte (MG), embora não tenha sido visitada naquela ocasião, acabou impondo-se como experiência importante para os objetivos pretendidos. Ao longo deste trabalho, tivemos contato direto com os gestores estratégicos do Programa Família-Escola e, como já havia informações qualificadas sobre o histórico desta iniciativa, foi possível incluí-la no estudo.

A fim de identificar o que as pesquisas e ensaios dizem sobre as interações escola-família, fizemos um levantamento documental, selecionando principalmente textos nacionais produzidos a partir de 1990. O campo priorizado foi o da Sociologia da Educação, no qual a questão da relação escola-família entre essas duas instâncias é um tema recorrente. Selecionamos cerca de 100 títulos entre relatos de pesquisa, ensaios e notas de síntese. Estes foram classificados e lidos de forma a destacar os principais achados que pudessem ser incorporados ao presente trabalho. Para facilitar a leitura por um público amplo, optamos por utilizar as informações sem mencionar a cada frase ou parágrafo sua origem. Ao final, apresentamos a bibliografia utilizada.

Outro aspecto metodológico a destacar é a interlocução com diferentes leitores e especialistas antes de finalizar o estudo. Sua primeira versão foi submetida à leitura das instituições proponentes – MEC e UNESCO – e, em seguida, apresentada em seminários com dirigentes educacionais; equipes técnicas das SMEs; diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores. Participaram ainda especialistas que têm contribuído significativamente para a construção de conhecimento sobre o tema. Desta forma, podemos dizer que este trabalho foi escrito a muitas mãos.

Assim, depois de entrevistar e ouvir os que criam e os que executam projetos nas escolas de ensino fundamental Brasil afora, interagir com especialistas e pesquisar a literatura acadêmica, entendemos que o melhor a fazer seria compartilhar uma série de reflexões e desejar que elas inspirem nos educadores ações inovadoras e responsáveis.

Embora nossa intenção seja direcionada à construção de novas práticas, este documento não é nem um guia, nem um manual. A relação escola-família é complexa e os assuntos a ela relacionados são extensos e polêmicos demais para serem abordados numa única publicação. Assim, fizemos recortes, escolhas e decidimos propor um trabalho que é, em boa medida, aberto ao necessitar de adaptações de acordo com cada realidade local. Todo esse esforço pretende provocar mudanças positivas nas condições de aprendizagem de crianças e adolescentes, posicionando a escola também como local estratégico para a construção de uma efetiva rede de proteção integral de seus alunos.

O estudo está organizado em três partes. A primeira traz reflexões históricas e conceituais, além de localizar os marcos legais que pautam esta relação. A segunda articula os conceitos com as lições da prática, destacando elementos para a construção de uma política de interação escola-família. A terceira apresenta um cardápio de políticas em curso que podem compor a estratégia de intersectorialidade, além da bibliografia que serviu de base para as afirmações aqui colocadas.

Boa leitura!

### II – CAMINHOS E ESCOLHAS

A perspectiva deste trabalho coloca no centro da cena os alunos da escola pública que estão nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao olharmos com cuidado para esses meninos e meninas, vemos que é impossível entendê-los sem considerar seu contexto familiar de referência. Como dizia José Ortega y Gasset “eu sou eu e minhas circunstâncias”, ou seja, não é possível dizer quem é o aluno sem considerar suas circunstâncias sociais.

Na nossa sociedade, a responsabilidade pela educação das crianças e dos adolescentes recai, legal e moralmente, sobre duas grandes agências socializadoras: a família e a escola.

A educação abrange os processos formativos amplos que se desenvolvem na convivência humana ao longo da vida. Trataremos aqui especialmente da educação escolar obrigatória, tendo o Estado a responsabilidade de oferta primária e as famílias o dever de matricular e enviar seus filhos à escola.

#### DEFININDO OS TERMOS

Escola: Parte do sistema público de ensino que é responsável primário pela educação escolar. Segundo a LDB (1996), a educação escolar tem como objetivo, no ensino fundamental, “a formação básica do cidadão compreendida como:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortaleci-

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

mento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

**Família:** Utilizamos aqui o conceito amplo de família, no sentido de quem exerce as funções de cuidados básicos de higiene, saúde, alimentação, orientação e afeto, mesmo sem laços de consanguinidade.

No mundo familiar as crianças são filhos; no mundo escolar elas são alunos. A passagem de filho a aluno não é uma operação automática e, dependendo da distância entre o universo familiar e o escolar, ela pode ser traumática. Dentro da escola, o responsável direto pela condução dos alunos é o professor, um adulto que também passou por um processo de formação para alcançar a condição de profissional da educação.

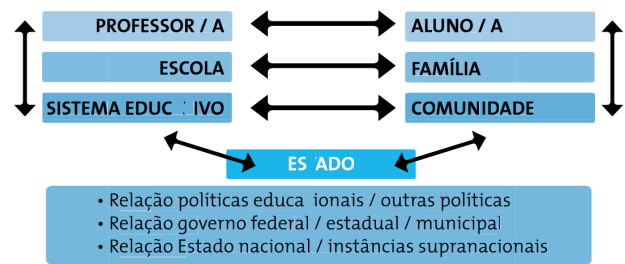
As crianças que chegam à escola são membros-dependentes de um núcleo familiar que lhes dá um nome e um lugar no mundo. Os professores, conectados ou não com o lugar social deste aluno, têm como principal função garantir o direito educacional de cada menino e menina, guiando-se pelas diretrizes do sistema/estabelecimento de ensino com o qual tem vínculo de trabalho. O conjunto de professores, funcionários, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e familiares configura uma comunidade escolar, que tem funções deliberativas sobre vários aspectos do projeto da escola.

As famílias estão inseridas em uma comunidade, localizada em determinado território, com seus costumes, valores e histórias a que chamaremos de contexto social. As escolas fazem parte de um sistema ou rede de ensino, sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação, que compartilha um mesmo marco regulatório (leis, decretos, atos normativos do Conselho Nacional de Educação etc.) com as Secretarias de Estado e o Ministério da Educação. A essas relações denominaremos contexto institucional.

A comunidade local se organiza como sociedade civil para exercer direitos e deveres, enquanto o sistema de ensino representa o poder público que, em um Estado democrático de direito, tem obrigação de cobrar deveres e garantir o exercício da cidadania também pela oferta de serviços sociais a toda a população.

No mundo globalizado e complexo em que vivemos, as relações entre setores, instituições e atores sociais estão muito imbricadas. Fica cada vez mais difícil entender os problemas educacionais apontando apenas para as dificuldades originadas fora da escola ou somente pelos processos internos a ela. Se, por um lado, não podemos desconsiderar a influência da situação socioeconômica, da violência, das mudanças de costumes sobre o comportamento e desempenho dos alunos, por outro, não podemos admitir que a escola se transforme numa agência de assistência social e negligencie sua função específica de zelar pela aprendizagem escolar.

É recomendável optar por uma abordagem relacional entre educação e contexto social. Sempre com foco nos processos de ensino-aprendizagem, enxergamos as relações professor-aluno em uma perspectiva ampliada que considera a cadeia de relações que está por trás e entre esses dois atores, conforme sugere o esquema da página seguinte.



Fonte: Néstor López et alli, 2009.

Podemos dizer que a relação entre escola e família está presente, de forma compulsória, desde o momento em que a criança é matriculada no estabelecimento de ensino. De maneira direta ou indireta, essa relação continua viva e atuante na intimidade da sala de aula. Assim, sempre que a escola se perguntar o que fazer para apoiar os professores na relação com os alunos, provavelmente surgirá a necessidade de alguma interação com as famílias. Nesta corrente, cabe aos sistemas de ensino o estabelecimento de programas e políticas que ajudem as escolas a interagir com as famílias, apoiando assim o processo desenvolvido pelos professores junto aos alunos.

Apesar de ser uma atribuição formal e inevitável da escola, a interação escola-família não será tratada neste estudo como um fim em si mesmo. Sabemos que ela pode estar a serviço de diversas finalidades, tais como: o cumprimento do direito das famílias à informação sobre a educação dos filhos; o fortalecimento da gestão democrática da escola; o envolvimento da família nas condições de aprendizagem dos filhos; o estreitamento de laços entre comunidade e escola; o conhecimento da realidade do aluno; entre outras.

As ideias aqui expostas não devem ser entendidas como “mais um pacote pronto” que cai na cabeça de quem está nas salas de aula. Pelo contrário: ao começar a elaborar projetos e políticas, cada município ou escola estaria criando e estruturando suas próprias ações, conectadas ao conjunto das demais práticas educacionais consideradas válidas para a sua realidade.

A possibilidade de várias abordagens e usos da interação escola-família exige que explicitemos algumas reflexões e escolhas que norteiam o estudo:

- A expressão interação escola-família se baseia na ideia de reciprocidade e de influência mútua, considerando as especificidades e mesmo as assimetrias existentes nessa relação.

- O Dicionário Houaiss traz definições da palavra interação: a) atividade ou trabalho compartilhado, em que há trocas e influências recíprocas e b) comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato.

- A assimetria das posições está vinculada também às diferentes responsabilidades que a família e o Estado têm em relação à educação escolar das crianças e adolescentes. Para assegurar a oferta de educação escolar, o Estado institui um sistema de ensino operado por profissionais especializados, encarregados de transmitir saberes socialmente validados. A família, por sua vez, desempenha seu papel educacional a partir de um contexto sociocultural específico.

- O reconhecimento dessa diferença é fundamental para a interação: o desafio é fazer com que essa assimetria produza complementaridade, e não exclusão ou superposição de papéis.

- Outro detalhe que faz toda a diferença é a ordem escolhida para descrever a relação: escola-família e não família-escola. Estamos assumindo que a aproximação com as famílias é parte do trabalho escolar, uma vez que as condições familiares estão presentes de forma latente ou manifesta na relação professor-aluno e constituem chaves de compreensão importantes para o planejamento da ação pedagógica.

- É preciso colocar a interação escola-família em uma perspectiva processual que estabeleça horizontes de curto, médio e longo prazos. No primeiro momento faz-se o conhecimento mútuo; no segundo são estabelecidas as condições de negociação das responsabilidades específicas sobre a educação das crianças, e, por fim, no terceiro, são construídos espaços de corresponsabilidade, abertos também à participação de outros atores importantes no processo de educação dos filhos/alunos. Percebemos neste estudo que geralmente o processo escola-família é desencadeado sem os devidos e desejáveis cuidados preliminares: é muito comum os sistemas de ensino e escolas partirem direto para a negociação/cobrança de responsabilidades das famílias, antes de compreenderem as condições dos diversos grupos de familiares dos alunos. Ao suprimir a etapa inicial, os projetos de aproximação podem gerar mais desencontros. Por essa razão, enfatizamos especialmente o movimento inicial de aproximação para (re) conhecimento mútuo, tendo em mente que ele deve ser apenas o início de uma longa relação.

Este trabalho pretende refletir como a interação das escolas com as famílias pode ser apoiada pelas redes de ensino para incidir sobre a relação professor-aluno (que estrutura a relação aluno-saber escolar).

Por isso, priorizamos, dentre todas as finalidades que a interação escola-família pode ter, o conhecimento do aluno no seu contexto social como insumo para revisão das práticas pedagógicas, escolares e educacionais.

### DO ALUNO ESPERADO AO ALUNO REAL

Voltemos a pensar no que é necessário para que uma criança incorpore a identidade de aluno. Será que todos têm as mesmas condições de fazer essa passagem? Quais características uma criança precisa trazer consigo para transitar bem pelos códigos e regras escolares? Que tipo de situação familiar facilita a entrada e permanência das crianças e adolescentes na escola e que tipo dificulta?

Assumimos que a educação é para todos e, sob a perspectiva inclusiva, não podemos usar características individuais ou sociais para negar o acesso e progresso de qualquer um na escola. No entanto, não podemos ignorar que o trabalho escolar, em geral, pressupõe que uma criança chegue à escola com uma série de características: físicas – deve estar saudável e bem alimentada; linguísticas – precisa entender bem a língua usada pelos professores e pelos colegas; e atitudinais – tem de respeitar os professores, cumprir acordos, assumir compromissos, saber se controlar etc.

Parte das características fundamentais para o sucesso escolar, no entanto, não é ensinada pela ou na escola: ela deve vir como pré-requisito do aluno, desde o seu primeiro dia de aula. Se a criança não está desde cedo no sistema educacional, por falta, por exemplo, de acesso à educação infantil, espera-se que ela aprenda estes comportamentos no convívio familiar.

Uma família cujos membros mais velhos frequentaram a escola por um tempo significativo tende a entender e valorizar o que acontece nesta instituição. Isso facilita a transmissão das regras escolares aos seus membros mais jovens. A importância do uniforme, a capacidade de esperar a vez de falar, por exemplo, são normas que têm de ser aprendidas. O acompanhamento do dever de casa é outro exemplo de como a escola requisita espaço e tempo do cotidiano familiar. Entretanto, muitas famílias simplesmente não sabem ou não conseguem realizar esse acompanhamento com a disponibilidade e/ou competência que se espera delas.

Assim, os alunos cujas famílias têm experiências e valores próximos aos da escola, além de recursos para investir no apoio a sua carreira escolar, ocupam o lugar do “aluno esperado”. Já os alunos cujas famílias têm culturas, valores diferentes dos da escola e têm poucos recursos para empregar no suporte à escolarização dos filhos são, muitas vezes, classificados simplesmente pela distância que os separa do aluno esperado. Esta identidade marcada pelo que falta à criança para se transformar no aluno dentro dos “moldes desejados” tende a afetar sua relação com os professores, coordenadores escolares e diretores. Como os projetos político-pedagógicos – e as práticas deles decorrentes – irão considerar essa criança, se a comunidade escolar só a conhece pelo que ela não é e não conhece seu rosto? É difícil incluir e valorizar o que não se conhece.

Historicamente, as práticas pedagógicas na instituição escolar baseiam-se com frequência na homogeneização do grupo de alunos: os que se encaixavam no padrão esperado seguiam em frente, enquanto os que não se encaixavam fracassavam até desistir. Convivemos, durante muito tempo, com a produção do insucesso escolar em massa, sem nos escandalizarmos.

Com a conquista paulatina de direitos infante-juvenis, a simples exclusão de alunos do sistema de ensino passou a ser uma via institucionalmente bloqueada. Os educadores começaram a perceber a magnitude do problema: com a população infante-juvenil toda dentro do sistema de ensino, muitas crianças não sabiam transitar pelas regras institucionais, não dispunham de recursos materiais necessários ou nem podiam contar, fora da escola, com apoio de um adulto que tivesse tempo, afeto e conhecimento para lhes oferecer.

Entretanto, o conhecimento da realidade precária, que comprometia as condições de escolarização de uma grande parcela do alunado, em vez de abrir caminho para novas práticas educacionais, acabou sendo usado, muitas vezes, como alibi: sentindo-se sobrecarregada, a escola eximiu-se de responsabilidades e jogou sobre as crianças e suas famílias o ônus do fracasso. Muitos professores e diretores apostaram que, elegendo e reforçando os alunos bem-su-

cedidos, estariam incitando os demais a se esforçar para seguir o mesmo modelo. Neste movimento, desvalorizaram aqueles que não traziam em sua bagagem familiar os comportamentos e recursos necessários para enfrentar a vida escolar. As diferenças (étnicas, culturais, sociais, corporais etc.) foram convertidas em carências e déficits que deviam ser compensados e ultrapassados até que o aluno real se transformasse no “aluno ideal”.

A tese do déficit cultural gerou programas que ofereciam às crianças das classes sociais marginalizadas condições para recuperar o seu “atraso”. Aplainando as carências afetivas, nutricionais, linguísticas, todos os alunos se transformariam no aluno esperado e a escola poderia seguir seu projeto sem grandes mudanças. As críticas à educação compensatória denunciaram que ela contribuía para reforçar e difundir uma visão preconceituosa sobre o modo de vida das camadas populares, retratando-as como uma cultura inferior.

Passadas algumas décadas, a situação de desigualdade social no Brasil ainda permanece grave, mas consolida-se cada vez mais a compreensão sobre as formas de se alcançar justiça social e se manter a conquista de direitos.

Chegamos então a uma questão que é crucial na perspectiva deste trabalho: a equidade educacional.

Desde o final dos anos 1980, as lutas pelos direitos das minorias e em defesa da diversidade confrontaram os discursos consolidados sobre a igualdade vigentes até então. A fórmula “somos todos iguais” começou a ser revista a partir do reconhecimento de que somos todos diferentes: a igualdade não deve ser tomada como um ponto de partida, mas sim como um horizonte a ser alcançado. Coloca-se assim a noção de equidade como base de um projeto político de igualdade que parte do reconhecimento das desigualdades iniciais.

Mas como essa noção se aplica à educação? Inicialmente, é preciso reconhecer que a concepção de que todos somos iguais, por desconsiderar as diferenças de origem, contribuiu para converter desigualdades sociais em desigualdades escolares. A oferta educativa homogênea, pensada para atender o grupo dos alunos esperados, reforçava a desvantagem inicial dos alunos que se distanciavam desse perfil.

No Brasil, com a quase universalização do acesso ao ensino fundamental, a desigualdade nas condições de aprendizagem e no alcance dos resultados educacionais está sendo assumida como um problema de qualidade da escola/sistema – além de ser uma questão prioritária na agenda social nacional.

A busca pela qualidade com equidade, ou seja, todos os alunos aprendendo e progredindo na carreira escolar na idade certa, está presente na pauta das políticas, nos projetos e também nos programas de pesquisa na área da Educação.

Na empreitada pela equidade, a relação escola-família ressurge como um fator-chave. Mesmo que não haja uma comprovação científica da influência direta da interação escola família na melhoria do aprendizado dos alunos, inúmeras pesquisas no Brasil e no mundo todo têm mostrado que as condições socioeconômicas, as expectativas e a va-

lorização da escola e o reforço da legitimidade dos educadores são fatores que emanam da família e estão altamente relacionados com o desempenho dos alunos.

A proposta deste estudo é organizar uma compreensão mais acurada do que está em jogo quando os agentes educacionais tomam a iniciativa do contato com as famílias dos alunos. Esperamos que contribua para o resgate da disposição dos profissionais da escola em conhecer a realidade de cada aluno e entender o alcance da sua prática social.

Para isso, frisamos mais uma vez, os professores precisarão ser apoiados pela equipe de gestão escolar – que, por sua vez, terá de contar nesta tarefa com o suporte da Secretaria de Educação.

O conhecimento das condições de vida das crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória pode dar origem a ações interligadas em dois níveis: 1) a revisão dos projetos e práticas educacionais, pensando na diversidade dos alunos e não apenas no aluno esperado;

2) a convocação de novos atores e a articulação das políticas educacionais com políticas setoriais capazes de apoiar as famílias dos alunos para que elas possam exercer suas funções.

### III – PRINCÍPIOS PARA UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

O presente estudo assume uma proposta de interação escola-família que está baseada nos seguintes princípios norteadores:

- A educação de qualidade, como direito fundamental de todas as pessoas, tem como elementos essenciais a equidade, a relevância e a pertinência, além de dois elementos de caráter operativo: a eficácia e a eficiência.
- O Estado (nos níveis federal, estadual e municipal) é o responsável primário pela educação escolar.
- A escola não é somente um espaço de transmissão da cultura e de socialização. É também um espaço de construção de identidade.
- O reconhecimento de que a escola atende alunos diferentes uns dos outros possibilita a construção de estratégias educativas capazes de promover a igualdade de oportunidades.
- É direito das famílias ter acesso a informações que lhes permitam opinar e tomar decisões sobre a educação de seus filhos e exercer seus direitos e responsabilidades.
- O sistema de educação, por meio das escolas, é parte indispensável da rede de proteção integral que visa assegurar outros direitos das crianças e adolescentes.
- A proteção integral das crianças e adolescentes extrapola as funções escolares e deve ser articulada por meio de ações que integrem as políticas públicas intersetoriais.

### IV – BREVE HISTÓRIA DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO BRASIL

Tanto a escola quanto a família, as duas instituições cuja relação é nosso objeto de análise, sofreram transformações profundas ao longo da nossa história. Mediador

e regulador dessa relação, o papel do Estado também foi se modificando. Ao percorrer esta história, podemos compreender a origem de algumas ideias que ainda hoje estão presentes no pensamento educacional e verificar sua atualidade ou anacronismo. A recuperação deste fio de meada pode inspirar cada município a identificar conexões desse cenário geral com a história local, com seus traços específicos, e assim melhor compreender o terreno simbólico no qual irá atuar.

### **DE ONDE VEM A ESCOLA QUE CONHECEMOS E AS IDEIAS QUE AINDA ACEITAMOS?**

Com a instituição da República em 1889, surge no Brasil a escola como a conhecemos hoje, considerada fundamental para a construção da sociedade: a escola contemporânea nasce marcada pelo ideário da civilização e do progresso para todos. A ação educacional no Brasil começou, ainda no período colonial, como uma ação para as elites, calcada nos valores da cultura europeia, de conteúdo livresco e aristocrático. Para as classes populares, a educação, quando existia, voltava-se para a preparação para o trabalho e era quase uma catequese – o objetivo principal era moralizar, controlar e conformar os indivíduos às regras sociais.

Configurou-se assim, desde o início da história da educação brasileira, uma proposta educacional marcada pela diferenciação de atendimento para ricos e pobres.

Nos primeiros anos da República, as poucas escolas primárias existentes – criadas ainda no período do Império – atendiam cerca de 250 mil alunos, em um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos. Até o final do século XIX, o abismo entre os setores da sociedade brasileira no que se refere à educação manteve-se praticamente inalterado: enquanto os filhos dos fazendeiros eram enviados à Europa para aprofundar seus estudos, formando a elite política e intelectual do país, a imensa maioria da população era analfabeta. Durante todo o período imperial e ainda no início da República, a escolarização doméstica de iniciativa privada, às vezes organizada em grupos de parentes ou vizinhos em áreas rurais, atendia um número considerável de alunos, ultrapassando inclusive a rede de escolas públicas existente.

Foi especialmente a partir da proclamação da República em 1889 que a escolarização ganhou impulso em direção à forma escolar que conhecemos atualmente. Pode-se mesmo afirmar que a escola se transforma numa instituição fundamental para a sociedade brasileira há pouco mais de 100 anos, e nesse sentido, ela pode ser considerada uma instituição republicana. No ideário republicano a educação escolar se associava à crença na civilização e no progresso. A importância crescente da escola primária teve como contraponto a desqualificação das famílias para a tarefa de oferecer a instrução elementar, progressivamente delegada à instituição escolar, cujos profissionais estariam tecnicamente habilitados para isso. Apesar da importância conferida à educação pela República, não se verificou uma substancial melhoria da situação de ensino: o recenseamento de 1906 apresentou uma média nacional de analfabetismo de 74,6%.

Com a criação das escolas públicas pelo novo regime, começa-se a questionar a capacidade da família para educar os filhos. É neste quadro de contraposição da educação moderna à educação doméstica que se consolidam as primeiras ideias – que resistem ao tempo, mesmo fora de contexto –, de que as famílias não estavam mais qualificadas para as tarefas do ensino. Além de terem de mandar os filhos à escola, os familiares precisavam também ser educados sobre os novos modos de ensinar. O Estado passa a ter um maior poder diante da família, regulando hábitos e comportamentos ligados à higiene, saúde e educação.

A construção dos grupos escolares durante o período da Primeira República (1889-1930) colocava em circulação o modelo das escolas seriadas. O novo sistema educacional permitia aos republicanos romper com o passado monárquico e projetar um futuro. A arquitetura com dimensões grandiosas, a racionalização e a higienização dos espaços faziam com que o prédio escolar se destacasse em relação às outras edificações que o cercavam. O objetivo era incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica construída pela República. A cultura elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessaram o século XX, constituindo-se em referência para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho docente.

### **A disciplina e a moral da Era Vargas**

No fim da Primeira República e início do governo de Getúlio Vargas, consolida-se a dimensão reformista da escola, sobretudo no que se refere às camadas mais pobres. Nessa cruzada pelos bons costumes, com destaque para higiene e alimentação, a mulher é identificada como a grande responsável por garantir a boa ordem no lar e precisa ser reeducada para conhecer e compreender as necessidades infantis. Dá-se especial importância à estratégia de utilizar o próprio aluno como intermediário entre a escola e a família, influenciando a educação dos adultos, expediente até então muito utilizado pela Igreja Católica.

Nesse contexto, a família inicialmente perde sua função de educadora em favor da sociedade política, mas, em seguida, é chamada de volta ao terreno da educação para auxiliar o Estado educador. Enquanto a escola continua a comandar o processo, os pais e responsáveis passam a ocupar uma posição de auxiliar... Com seu status de serviço de interesse público, a educação passa a ser exercida por profissionais com saberes, poderes, técnicas e métodos próprios. Essa demarcação separa familiares e profissionais da educação, distinguindo leigos e doutos na promoção da aprendizagem escolar. A escola afirmava-se como instituição especializada na socialização das crianças, sobrepondo-se à família, às igrejas ou a quaisquer outras iniciativas de organização social.

As famílias, também atingidas pela complexidade que tomou conta do mundo e da escola, também se reorganizam. Não surpreende então que família e escola, obrigadas a conviver e partilhar desigualmente a responsabilidade pela educação das novas gerações, às vezes conduzam o trabalho de forma substancialmente diferente e até mesmo conflitante.



### Uma experiência dos pioneiros da escola nova

Em 1921, em plena República Velha, uma professora chamada Armanda Álvaro Alberto fundou a Escola Proletária de Meriti, localizada em Duque de Caxias, onde criou o Círculo de Mães – uma experiência institucional inédita na busca de aproximação entre a escola e a família. A escola, que foi a primeira também a fornecer almoço para os alunos, dispunha de uma biblioteca e um museu. Esses espaços eram desconhecidos numa época em que os alunos só aprendiam o que estava nos livros e nem se falava em pesquisa escolar.

A professora Armanda Álvaro Alberto fazia parte do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que surgiu na década de 1920 e teria forte presença e influência no cenário educacional das décadas seguintes. Os escolanovistas lutavam pela garantia de educação como direito básico e trabalharam pela modernização não apenas dos espaços escolares, mas também das práticas pedagógicas. Neste período, muitos desses educadores realizaram reformas educacionais nos estados, como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas Gerais em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro) em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928 e a do próprio Anísio Teixeira na Bahia em 1925.

Já sob o governo Vargas, em 1932, os Pioneiros da Escola Nova divulgaram o Manifesto “A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo”. Armanda foi uma das três mulheres signatárias do documento – que retratava o inconformismo com a educação no país e defendia a montagem de um sistema de educação pública, laica, gratuita e obrigatória para todos. O Manifesto, marco inaugural do projeto de renovação educacional, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que via a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira a partir da educação.

Entre as várias propostas, trataram da função social da escola, reconhecendo a importância da família como agente de educação vale destacar: “A educação não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas são as influências que formam o homem através da existência. Há a herança que é a escola da espécie, a família que é a escola de pais, o ambiente social que é a escola da comunidade”.

À medida que o regime de Vargas se fechava e caminhava para a ditadura, a educação voltava-se cada vez mais para o culto da nacionalidade, da disciplina e da moral. As concepções, os formatos e as práticas da Era Vargas moldaram o ensino brasileiro por várias décadas. Estabeleceu-se no Estado Novo a associação entre educação e segurança nacional, sendo a educação utilizada como instrumento de controle, dentro de um projeto de mobilização vigiada, para a implantação dos conceitos fundamentais de disciplina, hierarquia, solidariedade e cooperação, vistos como garantia de segurança da nação.

### A campanha pela escola pública

Após a queda do Estado Novo, a Constituição de 1946 concedeu grande autonomia aos estados e restabeleceu o ensino primário obrigatório e gratuito, mantido por um percentual da receita dos impostos dos estados e municípios. Os governos municipais e estaduais responderam à crescente demanda educacional da população em acelerado processo de urbanização (na década de 1950 a população urbana já representava 35% do total no Brasil), expandindo a rede de escolas, ao mesmo tempo em que o ensino particular também se ampliava. Em 1948, o Ministério da Educação e Cultura passa a ter atuação independente do Ministério da Saúde e lança-se o primeiro Plano Nacional de Educação, propondo um modelo único de educação para todo o país. Ainda assim, em fins dos anos 1950, metade da população do país ainda era analfabeta e apenas 50% das crianças na faixa de 7 a 14 anos frequentavam a escola primária (séries iniciais do atual ensino fundamental). Nessa época, diversos grupos organizados da sociedade se articulam em torno da Campanha de Defesa da Escola Pública, liderada por educadores aos quais se juntam profissionais liberais, estudantes, intelectuais e líderes sindicais. Frente à participação tímida e ineficiente do Estado para atender a demanda por matrículas pressionada pela industrialização e urbanização do país, a expansão do ensino privado garantiu o aumento quantitativo na escolarização.

O Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) quase não contemplou os investimentos sociais em educação. Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A lei tratava dos fundos nacionais e da aplicação e distribuição de recursos financeiros destinados à educação. No início dos anos 1960, foram definidos um novo Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado no Método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Este programa, percebido como um ato político por privilegiar a educação popular, viria a ser extinto logo após o golpe militar.

### A ditadura militar e a desvalorização da profissão docente

O índice de analfabetismo no Brasil era de 32,05% no final da década de 1960. Durante a ditadura militar, o repasse às escolas privadas de recursos do salário-educação como “amparo técnico e financeiro” contribuiu para a expansão da rede privada de ensino, em um ambiente de confiança na eficácia da competição empresarial como instrumento de ampliação da oferta educacional reclamada pela sociedade.

A Constituição de 1967 classificou a educação como dever do Estado e ampliou a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos, porém suprimiu o preceito que obrigava a destinação de um percentual de recursos públicos para a educação. Sem financiamento contínuo e garantido, as instalações e condições físicas das escolas públicas pioram e a qualidade do ensino também cai. Ainda assim observa-se a gradativa expansão da rede pública de ensino, que prioriza a construção de novas unidades escolares,

mesmo à custa da precarização da manutenção e da garantia de condições dignas de trabalho para os profissionais da educação. As longas jornadas, os baixos salários e uma mudança no perfil da clientela contribuíram para que a carreira de professor primário (séries iniciais do ensino fundamental) perdesse o encanto e parte do reconhecimento social. Observou-se o progressivo declínio da dignidade e do valor da profissão docente, particularmente na educação básica.

A necessidade de formação da força de trabalho que pudesse subsidiar o crescimento econômico dos anos 1970 favoreceu a construção de inúmeros estabelecimentos de ensino, e a escola chegou a partes significativas da classe trabalhadora, que até então quase não se escolarizava. A rede pública de ensino passa a atender crianças provenientes de famílias com muito pouca ou nenhuma escolaridade. Para lidar com as diferenças sociais e culturais da nova clientela, surge a proposta da "educação compensatória", que se dispunha a aplainar as deficiências advindas das condições sociais dos filhos de famílias pobres.

Nas décadas de 1970 e 1980 os setores urbanos, cada vez mais numerosos, continuaram a pressionar pela ampliação da oferta de escolarização básica, demanda que seguia sendo muito superior à capacidade e à vontade política do poder público de atendê-la. Nesse contexto, cresce o movimento das famílias de classe média de enviar suas crianças para escolas particulares, iniciando-se uma forte associação entre escola pública e ensino para pobres.

Mesmo com a expansão das matrículas no sistema educacional desde as décadas de 1960 e 70, o Censo Demográfico de 1980 dava conta que, de uma população em idade escolar de 23 milhões, cerca de um terço não frequentava a escola. Na área rural, onde a população em idade escolar era na época de cerca de nove milhões, menos da metade frequentava a escola. Também em 1980, o índice de analfabetismo no Brasil era de 25,5%.

Criada como instituição especializada, dotada das competências específicas, a escola assumiu a função de promover o ensino. Família e escola compartilharam, ao longo do século XX, a responsabilidade por criar condições para que o aluno pudesse aprender.

A partir dos anos 1950, crescem a importância que as famílias atribuem à educação e a aproximação entre escola e família. Esse processo, entretanto, esteve sujeito a idas e vindas: durante os períodos autoritários, por exemplo, a escola pública brasileira esteve menos permeável ao diálogo com as famílias e as comunidades.

Por outro lado, as várias mudanças políticas, econômicas e culturais ocorridas, sobretudo na segunda metade do século XX, tiveram forte impacto sobre o papel da mulher e sobre a configuração das famílias, que se tornaram menos numerosas e menos sujeitas ao controle patriarcal.

Assim as famílias contemporâneas assumem novos formatos com mães responsáveis pelo sustento dos filhos, pais solteiros, madrastas e padrastos de segundos casamentos, união entre pessoas do mesmo sexo com direito a adoção de filhos etc. A organização das famílias passa a incluir novos arranjos que refletem mudanças socioculturais.

Dessa forma, não tem sentido fazer referência a essas diferentes configurações como "famílias desestruturadas", uma vez que na verdade elas configuram novas estruturas e não a falta de estrutura. Isso não significa dizer que não existam famílias negligentes ou omissas, nem implica em negar a situação de vulnerabilidade de muitas – mas é preciso discernir entre o que realmente traz problemas para as crianças e o que é apenas sinal de novos tempos. Vale lembrar que estas transformações e rearranjos familiares se encontram atualmente presentes em todos os grupos sociais e nem todas as crianças oriundas destas novas estruturas familiares vivenciam problemas escolares ou sociais.

Nas últimas décadas do século XX, a revolução tecnológica, a globalização, a comunicação e a computação criam novos costumes e demandas. Nesse período, especialmente nos grandes centros urbanos do Brasil, os altos índices de violência e de conflitos sociais impactam a vida das famílias e a rotina das escolas públicas. Ao mesmo tempo, a consolidação da democracia e a busca conjunta pela qualidade do ensino parecem abrir espaço para o maior entendimento e colaboração entre escola e família.

Estudos sociológicos recentes iluminam de modo mais específico essa relação, buscando, entre outros objetivos, identificar os efeitos do envolvimento dos responsáveis na escolaridade dos filhos. Os estudiosos do tema atestam que hoje a escola e a família intensificaram como nunca suas relações. A presença e a participação dos responsáveis nas atividades escolares são cotidianas e acontecem além das instâncias formais. A relação entre responsáveis e profissionais da educação é cada vez mais individualizada, em favor não apenas do desenvolvimento intelectual da criança, mas de seu bem-estar emocional.

### **A democracia e a busca da qualidade**

Com a redemocratização do país na década de 1980 e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, os direitos sociais da população são evidenciados. A Carta de 1988, que pela primeira vez incorporou ao sistema de ensino a educação infantil e retomou o direito à educação para todos, inclusive os adultos, definiu a educação como direito social (artigo 6º) "fundante" da cidadania e instituiu o ensino fundamental gratuito e obrigatório universal (para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos de qualquer idade) como direito público subjetivo (artigo 208, parágrafos 1º e 2º).

A partir de então, atendendo democraticamente à pressão da sociedade, os governos passaram a dar mais atenção à área da educação, estabelecendo novos planos e estratégias para financiar o sistema educacional – que a partir da nova Constituição volta a ter garantia de percentuais de impostos para seu desenvolvimento e manutenção –, qualificar professores e avaliar os resultados das escolas públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, traz pela primeira vez a dimensão da autonomia das escolas para concepção do projeto político pedagógico, com apoio das Secretarias Municipais de Educação. Até então, as escolas eram um espaço de implementação de políticas e programas e não respondiam pela construção de seus projetos.

Como resultado da obrigatoriedade constitucional e das novas políticas públicas desenvolvidas a partir da redemocratização do país, a taxa de escolarização da população de sete a 14 anos subiu em 2000 para 97%. Dessa forma, o desafio prioritário no ensino fundamental deixa de ser a garantia do acesso à escola. Superada a exclusão pela falta de capacidade de atendimento, visualiza-se a exclusão pelo aprendizado insuficiente.

A escola brasileira continua a reproduzir desigualdades, uma vez que meninos negros e pobres são mais reprovados, abandonam mais os estudos e concluem menos o ensino fundamental. De acordo com o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, lançado pela UNESCO em abril de 2008, o Brasil precisará de um grande esforço para cumprir, até 2015, o conjunto de metas do compromisso da Conferência Mundial de Educação em Dacar, Senegal, em 2000. O combate ao analfabetismo, a paridade de gênero – o Brasil tem mais meninas do que meninos na escola –, a educação infantil e a qualidade da educação são metas nas quais o país está mais atrasado.

Atualmente, portanto, a democratização do ensino se traduz pela qualidade do ensino oferecido que viabiliza a permanência com sucesso do estudante na escola e contribui para sua formação cidadã.

### V – RELAÇÕES CONTEMPORÂNEAS ESCOLA-FAMÍLIA

#### MARCOS LEGAIS

Ao longo das últimas décadas, a criança foi sendo deslocada da periferia para o centro da família. Do mesmo modo, ela passou a ser o foco principal do sistema educativo. O deslocamento é fruto de uma longa história de emancipação, na qual as propostas educacionais têm peso importante. Esse movimento alinha-se ao dos direitos humanos e consolida-se na Carta Internacional dos Direitos da Criança, de 1987, que registra o acesso da criança ao estatuto de sujeito de direitos e à dignidade da pessoa. Tais conquistas invertem a concepção de aluno como página em branco, encerrada no projeto inicial da escola de massa e que organizava a hierarquia das posições no sistema escolar. Estas mudanças incidem diretamente nas transformações das relações entre as gerações, tanto de pais e filhos quanto entre professores e alunos. Com relações mais horizontais, o exercício da autoridade na família e na escola como estava configurado até então – adultos mandavam e crianças/adolescentes obedeciam – tende a entrar em crise. Na consolidação dos direitos das crianças, as responsabilidades específicas dos adultos que as cercam vão sendo modificadas e a relação escola-família passa a ser regida por novas normas e leis. No Brasil, em termos legais, os direitos infanto-juvenis estão amparados pela Constituição e desdobrados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Segundo a LDB, os profissionais da educação devem ser os responsáveis pelos processos de aprendizagem, mas não estão sozinhos nesta tarefa. A lei prevê a ação integrada das escolas com as famílias:

#### Ação integral das escolas com as famílias prevista na LDB

“Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (...) Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: (...) VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (...) II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Como a educação básica é dirigida, em princípio, a alunos de zero a 17 anos, o ECA se aplica às escolas e diz explicitamente:

#### Capítulo IV

#### Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.

“Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (...)

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I – maus-tratos envolvendo seus alunos;

II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III – elevados níveis de repetência”.

Tanto no ECA quanto na LDB, a efetividade do direito à educação das crianças e dos adolescentes deve contar com a ação integrada dos agentes escolares e pais ou responsáveis. Esse novo ambiente jurídico-institucional inaugura um período sem precedentes de consolidação de direitos sociais e individuais dos alunos e suas famílias. De todos os equipamentos do Estado, a escola é o que tem o mais amplo contato contínuo e frequente com os sujeitos destes direitos, daí sua responsabilidade de atuar junto a outros atores da rede de proteção social. Isso não significa mudar o papel da escola e transformá-la em instituição assistencialista, mas sim dar relevo a seu papel de ator fundamen-

tal – embora não exclusivo – na realização do direito da criança e do adolescente à educação. É comum se ouvir discussões acaloradas entre professores sobre o ECA, principalmente quando ocorre alguma infração envolvendo adolescentes que recebem a proteção indicada pelo Estatuto. De fato, o respeito deve ser exercido em “mão dupla”, ou seja, não apenas crianças e adolescentes têm direitos a serem respeitados, mas também seus educadores e demais profissionais. As discussões em torno do tema devem ocorrer a partir de uma compreensão acurada da doutrina da proteção integral, que precisa estar incorporada à formação inicial e continuada de professores, gestores escolares e educacionais. Com o envolvimento consciente desses profissionais, a realização do direito à educação da criança e do adolescente certamente será mais facilmente alcançada. Outra questão é que, para a efetivação do Estatuto, novos atores, como o Conselho Tutelar – órgão permanente e autônomo, não jurisdicional – e o Ministério Público, passam a ser interlocutores dos agentes educacionais e das famílias. Essas mediações afetam o equilíbrio das relações de poder dentro das escolas, das famílias e entre escolas e famílias. Conflitos antes tratados na esfera privada ganham os holofotes e os rigores da esfera pública. Atualizando os marcos existentes, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formalizado pelo Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, reforça a importância da participação das famílias e da comunidade na busca da melhoria da qualidade da educação básica. O Plano de Metas estabelece as seguintes diretrizes para gestores e profissionais da Educação:

### Diretrizes do Plano de Metas

“XIX – divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, referido no art. 3º;

XX – acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI – zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social; (...)

XXIV – integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI – transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar”.

### NOVAS FRONTEIRAS ESCOLA-FAMÍLIA

No movimento histórico apresentado anteriormente, vimos que houve transferência de parte das funções educativas da esfera familiar para a estatal. Nesse deslocamento, ao mesmo tempo em que o saber familiar, sobretudo das famílias pobres, foi desqualificado, ocorreu a profissionalização das funções educativas, reorganizando a interseção de funções e responsabilidades entre as famílias e as escolas. É importante ressaltar que ainda hoje mães, pais e os demais agentes escolares se encontram em condições bastante distintas dentro do processo educativo. Como instituição do Estado encarregada legalmente de conduzir a educação formal, a escola, por meio de seus profissionais, tem a prerrogativa de distribuir os diplomas que certificam o domínio de conteúdos considerados socialmente relevantes. Esses certificados são pré-requisitos para estudos futuros e credenciais importantes no acesso das pessoas às diferentes posições de trabalho na sociedade. Essas duas instituições, que deveriam manter um espaço de interseção por estarem incumbidas da formação de um mesmo sujeito, podem, dependendo das circunstâncias, se distanciar até chegar a uma cisão. Normalmente, quando o aluno aprende, tira boas notas e se comporta adequadamente, mães, pais e professores se sentem como agentes complementares, corresponsáveis pelo sucesso.

Todos compartilham os louros daquela vitória. Mas, quando os alunos ficam indisciplinados ou têm baixo rendimento escolar, começam as disputas em torno da divisão de responsabilidades pelo insucesso. O insucesso escolar deveria suscitar a análise de causas dos problemas que interferiram na aprendizagem, avaliando o peso das condições escolares, familiares e individuais do aluno. O que se constata é que, em vez disso, o comportamento mais comum diante do fracasso escolar é a atribuição de culpas, que geralmente provoca o afastamento mútuo. Para ilustrar essa questão, colocamos lado a lado duas falas recorrentes nas entrevistas realizadas para este estudo: – Dos professores, ouvíamos: “os pais dos alunos que mais precisam de ajuda são sempre os mais difíceis de trazer até a escola”. – Dos pais desses alunos que mais precisam, ouvíamos: “nós, que mais precisamos de ajuda, somos os mais cobrados pelas escolas”. E uns não escutam os outros. Neste jogo de busca de culpados, a assimetria de poder entre profissionais da educação e familiares costuma pesar a favor dos educadores, principalmente quando temos, de um lado, os detentores de um saber técnico e, de outro, sujeitos de uma cultura iletrada. Novamente, se essas diferenças são convertidas em desigualdade, a distância entre alguns tipos de famílias e as escolas que seus filhos frequentam se amplia. Podemos dizer que usar a assimetria de poder para transferir da escola para o aluno e sua família o peso do fracasso transforma pais, mães, professores, diretores e alunos em antagonistas, afastando estes últimos da garantia de seus direitos educacionais. É uma armadilha completa. Mas seria possível, ou desejável, anular a assimetria entre os familiares dos alunos e os profissionais da educação? Entendemos que por trás da assimetria há diferenças reais. Os educadores escolares são profissionais especializados

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

que têm autorização formal para ensinar e, conforme já mencionado, para emitir certificações escolares. Eles formam um coletivo com interesses profissionais e institucionais a zelar, enquanto os familiares, geralmente pouco organizados, são movidos por interesses individuais centrados na defesa do próprio filho.

Mais recentemente, além de representantes dos filhos, os familiares têm sido estimulados – inclusive pela legislação educacional – a interagir com os profissionais da educação também como cidadãos que compõem a esfera pública da instituição escolar. A participação em conselhos escolares (ou associações de pais e mestres), em conselhos do Fundeb, conselhos de merenda etc. é parte desta tarefa de representação da sociedade civil e de controle social. Essa dupla função – representante do filho e representante da comunidade – torna mais complexa a delimitação dos lugares reservados aos pais e mães na escola, mas abre possibilidades importantes de exercício democrático de participação que podem beneficiar todos.

Quando falamos em interação, pensamos em atores distintos que têm algum grau de reciprocidade e de abertura para o diálogo. Nessa perspectiva, é importante identificar e negociar, em cada contexto, os papéis que vão ser desempenhados e as responsabilidades específicas entre escolas e famílias. Por exemplo, considera-se que o ensino é uma atribuição prioritariamente da escola. Esta, porém, divide essa responsabilidade com as famílias, quando prescreve tarefas para casa e espera que os pais as acompanhem. Em um contexto de pais pouco escolarizados, com jornadas de trabalho extensas e com pouco tempo para acompanhar a vida escolar dos filhos, essa divisão pode mostrar-se ineficaz. Por isso, da mesma forma como procura diagnosticar as dificuldades pedagógicas dos alunos para atendê-los de acordo com suas necessidades individuais, a escola deve identificar as condições de cada família, para então negociar, de acordo com seus limites e possibilidades, a melhor forma de ação conjunta. Assim como não é produtivo exigir que um aluno com dificuldades de aprendizagem cumpra o mesmo plano de trabalho escolar dos que não têm dificuldades, não se deve exigir das famílias mais vulneráveis aquilo que elas não têm para dar.

### VI – TIPOS IDENTIFICADOS DE RELAÇÃO DAS ESCOLAS COM AS FAMÍLIAS

O levantamento realizado para este estudo revelou ser pequeno o número de iniciativas (projetos, programas ou políticas) em curso no Brasil desenhadas especificamente para estimular a relação escola-família. Constatamos também que várias experiências, localizadas via internet, haviam sido interrompidas com pouco tempo de duração. Isso pode indicar tanto que tais experiências foram projetadas como eventos pontuais – dia da família na escola, ação comunitária, festividades –, quanto a dificuldade de conceber e implementar uma proposta mais consistente. Estes fatos contrastam com o discurso difundido por pesquisadores, educadores, gestores educacionais e legisladores sobre a importância de se trabalhar em conjunto com a família dos alunos. Como ler esta distância entre o suposto consenso sobre a relevância de aproximação das escolas com as famílias e a dificuldade de se conceber e implementar programas ou políticas nessa direção? Parte da explicação parece estar na conjunção da complexidade do tema e das inúmeras dificuldades que as escolas públicas brasileiras enfrentam para acolher o universo das crianças em idade de escolarização obrigatória.

As pesquisas mostram também que esta interação nem sempre é cordial e solidária. Ela pode ser uma relação armadilhada, onde nem tudo o que reluz é ouro ou um diálogo (im)possível, como descrevem alguns teóricos mais influentes sobre a questão. Um agravante da dificuldade do empreendimento pode ser, justamente, a falta de referências concretas de experiências municipais e escolares que obtiveram resultados comprovados de uma interação que resultasse em melhoria na qualidade educacional. O presente estudo pretende avançar, mesmo que de forma exploratória, na remoção deste último obstáculo. Com base nas informações coletadas, fizemos uma leitura transversal que aglutinou as experiências em quatro tipos de intencionalidade.

### TIPOS DE PROPOSTA DE INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Foco	Objetivos	Estratégias	Resultados
<b>Educar as famílias</b>	Estabelecer espaço permanente de reflexão e construção sobre a importância da escola e da família na vida dos alunos. Conscientizar os responsáveis sobre seus papéis na educação dos filhos. Apresentar a proposta da escola.	Convite às famílias para assistirem a reuniões, palestras e festas na escola. Organização de encontros temáticos para ensinar às famílias como lidar com seus filhos.	Familiares frequentando a escola com mais assiduidade. Aumento da informação dos responsáveis em relação a diversos assuntos que tocam a vida familiar. Maior informação sobre a proposta e as regras da escola.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Foco	Objetivos	Estratégias	Resultados
<b>Abrir a escola para participação familiar</b>	Fortalecer as condições para que as famílias participem da gestão da escola.  Construir relação de colaboração das famílias no ambiente escolar, por meio do envolvimento voluntário dos responsáveis, em atividades da escola.	Valorização da atuação dos representantes dos familiares nos conselhos escolares e outras instâncias deliberativas da escola.  Envolvimento dos responsáveis em atividades para arrecadar recursos a serem aplicados na escola.  Autorização de uso do espaço escolar para atividades de interesse da comunidade.	Maior participação (quantidade e qualidade) dos responsáveis nas decisões pedagógicas da escola.  Maior participação dos familiares e comunidade nos projetos da escola.  Maior entrosamento entre pais e professores com consequente fortalecimento da comunidade escolar.
<b>Interagir com a família para melhorar os indicadores educacionais</b>	Reduzir as taxas de abandono e repetência dos alunos.  Reduzir os episódios de indisciplina dos alunos.  Conscientizar os familiares da importância de seu envolvimento para o sucesso escolar do aluno.	Reuniões envolvendo pais, professores e gestores educacionais focadas na aprendizagem dos alunos.  Discussão sobre os direitos e deveres dos responsáveis em relação à escolaridade dos filhos.  Busca conhecer melhor a organização e condição das famílias – questionários e visitas domiciliares.  Articulação com conselho tutelar para cuidar de casos de infrequência e evasão.	Maior dareza sobre os papéis familiares e escolares no apoio à vida escolar do aluno.  Maior credibilidade do trabalho da escola pela comunidade escolar e de entorno.  Melhora do índice de frequência e participação dos alunos na escola.  Organização de serviços de apoio escolar aos alunos.
<b>Incluir o aluno e seu contexto</b>	Garantir aos alunos o direito a educação de qualidade e a salvo de toda forma de negligência e de discriminação.  Promover ensino de qualidade, envolvendo a família no processo educativo.	Participação da rede de proteção social para ajudar no encaminhamento de problemas familiares dos alunos.  Educadores são preparados para conhecer melhor as condições de vida de seus alunos por meio de uma aproximação da família (visita, questionário, entrevistas etc.).  As práticas pedagógicas e de gestão escolar são revistas em reuniões periódicas que incluem o conhecimento adquirido sobre o contexto dos alunos.	Alunos, independente da condição familiar, com melhores condições de aprendizagem e proteção social.  Políticas sociais mais coordenadas.  Identificação de políticas necessárias e ainda inexistentes naquele território.  Práticas pedagógicas e de gestão enriquecidas.

Toda tipologia deve ser tomada como uma das possíveis interpretações dos dados e tem efeito simplificador que redunde em perdas. Perdem-se a riqueza dos contextos, as nuances de situações muito distintas e os detalhes de cada experiência concreta. Na realidade, uma mesma experiência pode ter simultaneamente objetivos, estratégias e resultados de diferentes tipos, de forma que eles não são mutuamente excludentes. Nossa expectativa com esta classificação é ajudar os gestores e educadores a reconhecer em que medida já realizam atividades de interação escola-família e refletirem como podem ampliá-las, redirecioná-las ou iniciar novos cursos de ação segundo as necessidades diagnosticadas.

### Educar as famílias

Praticamente todas as escolas e redes de ensino fazem reuniões de pais e promovem debates sobre as mudanças sociais que afetam as crianças, jovens e conseqüentemente escolas e famílias. Nessas ocasiões apresentam seus projetos pedagógicos, falam de seus planos e convidam palestrantes para esclarecer sobre o perigo do envolvimento com drogas, o risco de uma gravidez precoce, a dificuldade de impor limites e manter a autoridade do adulto etc. Às vezes, as reuniões são organizadas de forma mais lúdica, com técnicas de dinâmica de grupo para que as pessoas se sintam mais acolhidas. Mas, na medida em que a escola defende seu lugar de protagonista e abre poucos canais de escuta sobre o que os pais têm a dizer, esse acolhimento fica num nível muito superficial.

Não estamos negando a importância desse tipo de atividade, mas é importante também analisar alguns de seus limites. A ideia de educar as famílias costuma ter por base a suposição de que elas são omissas em relação à criação de seus filhos. Essa "omissão parental" que alguns autores nomeiam como um mito, aparece reiteradamente no discurso dos educadores como uma das principais causas dos problemas escolares. Esse tipo de explicação incorre numa inversão perigosa de responsabilidades: uma coisa é valorizar a participação dos pais na vida escolar dos filhos; outra é apontar como principal problema da educação escolar a falta de participação das famílias.

### Abrir a escola para a participação familiar

Essa é uma das formas de aproximação mais difundidas hoje no meio escolar. É onde se inscrevem políticas federais como o Escola Aberta, o Mais Educação e também as ações que visam cumprir as diretrizes de gestão democrática da escola. O espaço da escola é visto como equipamento público a serviço da comunidade cuja utilização deve ser ampliada com a realização de atividades comunitárias, como oficinas para geração de renda e trabalho. Os responsáveis pelos alunos são tratados como parte da comunidade escolar representando seus pares em conselhos escolares, associações de pais, e até participando escola família como voluntários em ações cotidianas da escola, inclusive em alguns casos como auxiliares das professoras em salas de aula.

Os eventos abertos ao público costumam ser planejados conjuntamente por representantes de pais e equipe escolar. No entanto, a ação propriamente pedagógica continua sendo uma questão de especialistas e um pedaço da conversa onde não cabe bem a opinião familiar. Embora o diálogo neste tipo de interação seja mais fecundo do que no tipo descrito anteriormente, os estudos que focam especificamente a participação dos pais na escola revelam que as oportunidades e espaços destinados a esta participação costumam privilegiar um tipo de família, que geralmente já se encontra mais próxima da cultura escolar, em detrimento de outros<sup>20</sup>. Em outras palavras: são sempre os mesmos e poucos pais e mães que participam da gestão escolar. Nesse sentido a ideia de representação é questio-

nada diante da dificuldade em reunir um número realmente significativo de pais para a tomada de decisões coletivas. Assim, aqueles familiares que assumem os postos de representação tendem a defender visões particulares, muitas vezes a favor dos seus próprios filhos – e não exatamente os interesses de seus pares. Isso pode contribuir para manter afastadas as famílias menos escolarizadas e reforçar as desigualdades sociais dentro da escola, barrando oportunidades de equidade educacional. Sendo assim – e sem deixar de reconhecer que os mecanismos de participação e gestão democrática são conquistas preciosas e relevantes –, a forma como eles são praticados deve ser objeto de atenção cuidadosa por parte das escolas e redes de ensino.

A legitimidade é uma moeda importante na gestão escolar/educacional. Além disso, cabe lembrar que há hoje programas de formação de conselhos municipais de educação, conselhos escolares e outros, que ajudam a qualificar esses processos de decisão coletiva. Interagir para melhorar os indicadores educacionais Uma das principais causas diagnosticadas da fragilidade da interação das famílias com as escolas é que a maioria dos usuários do ensino público não tem a cultura de exigir educação de qualidade para seus filhos. Pesquisas envolvendo pais de alunos de escolas públicas atestam que, para a maior parte destes, o direito à educação continua sendo confundido com vaga na escola, acesso ao transporte, ao uniforme e à merenda escolar. Em resposta a isso, cartilhas orientando sobre os direitos e deveres das famílias e sugerindo formas de envolvimento dos pais e mães na educação dos filhos têm sido largamente divulgadas. Igrejas, empresas e ONGs conclamam seus fiéis, empregados e beneficiados a atuar na busca por uma escola pública mais eficaz. Mais recentemente, com a criação do Ideb, estamos vendo uma série de iniciativas governamentais e não governamentais de mobilização da sociedade civil (familiares incluídos) para monitorar as metas estabelecidas para cada município e escola. Muitas redes de ensino começam a estabelecer incentivos com base nestas medidas.

Cumprindo a determinação legal, neste tipo de interação as informações são compartilhadas com os familiares e as metas estabelecidas para os alunos são colocadas como um horizonte de interesse comum. Profissionais da educação orientam familiares a atuarem complementarmente ao trabalho da escola, valorizando e acompanhando a vida escolar dos filhos. Ajudam também a encontrar alternativas, quando a família não consegue auxiliar nas atividades de apoio escolar. Coloca-se assim o princípio de responsabilização de cada parte para a mesa de negociações e novos atores entram em cena, como o Conselho Tutelar – convocado para ajudar no combate à infrequência e ao abandono escolar, por exemplo. Neste tipo de interação, o foco está posto nos resultados da educação escolar. Mediada por resultados de avaliações escolares, este tipo de interação ajuda a organizar um diálogo mais produtivo. As questões de disciplina são tratadas como um problema comum e não como falha da educação familiar. As funções e metas de ensino ajudam a estabelecer os compromissos a serem assumidos pela escola. A dificuldade que se apresenta é que isso exige dos professores e gestores escolares

segurança para defender seu trabalho educacional e abertura para ouvir críticas em caso de resultados negativos, além da necessária disposição para buscar soluções de forma compartilhada.

No contexto atual, as ações de interação com a família para melhorar os indicadores educacionais tendem a se multiplicar. Incluir o aluno e seu contexto. Este tipo foi identificado em apenas três das experiências realizadas pelas Secretarias – e mesmo assim de forma parcial. Essas experiências, ainda que raras, incorporam de maneira mais completa os princípios propagados neste estudo, apontando para possibilidades de interação escola-família menos difundidas, mas promissoras. Nesse tipo de abordagem, a aproximação das famílias tem como ponto inicial o conhecimento sobre as condições de vida dos alunos e sobre como elas podem interferir nos processos de aprendizagem. Para estabelecer o diálogo, a escola tanto recebe as famílias quanto vai até elas por meio de visitas domiciliares, entrevistas com familiares, enquetes, troca de informações com outros agentes sociais que interagem com as famílias, como os agentes de saúde do Programa Saúde da Família etc. A equipe de gestão escolar atua na preparação dessa aproximação e no planejamento das atividades pedagógicas a partir do que foi apreendido sobre os alunos e seu contexto familiar. A interação com as famílias é universal, isto é, atinge todos os alunos, mas as consequências do programa dão origem a formas diferenciadas de atendimento aos alunos. Por exemplo: os casos de vulnerabilidade e abuso são notificados, encaminhados e acompanhados em conjunto com outros órgãos públicos.

A partir daí, serviços de atendimento educacional aos alunos com menos apoio familiar podem ser organizados e assumidos pelas escolas. Este é um tipo de relação que requer uma disposição de revisão permanente das práticas e posturas da instituição escolar e também a articulação de outros profissionais para compor uma rede de proteção à criança e ao adolescente que seja realmente integral. Reflexões sobre a prática A diversidade de experiências que encontramos reforça o que já dissemos sobre as múltiplas funções e possibilidades que a interação escola-família pode cumprir. Podemos fazer uma aproximação desta tipologia com uma outra, proposta por Jorge Ávila de Lima, que classifica o envolvimento dos pais na escola em três tipos:

- 1) Mera recepção de informação;
- 2) Presença dos pais nos órgãos de gestão da escola; e
- 3) Envolvimento significativo na vida da sala de aula.

É oportuno fazermos aqui uma observação: na construção de uma interação escola-família, importa mais o tipo de relação que a atividade favorece do que a modalidade da atividade em si. Nas duas formas de classificação de atividades citadas anteriormente, percebemos que a interação com as famílias ou participação parental pode ser mais ou menos superficial, dependendo do objetivo estabelecido por cada escola ou rede/sistema de ensino. Há casos em que a comunidade se impõe no espaço escolar, mas, na maioria das situações, o tipo de interação é decidido pelos educadores.

Algumas conquistas formais, como a participação de representantes de pais e mães e mesmo alunos na gestão escolar, muitas vezes não passam de rituais burocráticos travestidos de democracia. Para que um programa de interação cumpra seus objetivos de igualdade de oportunidades entre os alunos, é preciso analisar que participação é essa, em que medida ela é representativa do conjunto das famílias, e que fatores podem inibir a participação mais igualitária dos diversos grupos familiares. Destacamos também que a presença de familiares na escola nem sempre é um bom indicador de uma interação a serviço da aprendizagem dos alunos/filhos.

Uma escola que promove muitos e concorridos eventos pode estar se comportando mais como um centro cultural/social e perdendo de vista o que lhe é específico, isto é, garantir uma educação escolar de qualidade. Assim, é importante fazer uma diferenciação entre participação familiar nos espaços escolares e participação na vida escolar dos filhos – o que também nem sempre depende da presença dos responsáveis no estabelecimento de ensino. Chama a atenção o fato de que em boa parte das experiências identificadas a interação com as famílias não é pensada como uma estratégia de conhecimento da situação familiar para a construção de um diálogo em torno da educação escolar, mas sim como uma intervenção no ambiente familiar para que ele responda de forma mais efetiva às demandas da escola. Essa diferença pode parecer sutil – porém é bastante significativa. Para ilustrá-la, vamos pensar em posturas diferentes diante de uma atividade que está presente em todos os estabelecimentos de ensino: as reuniões de pais na escola. Uma reunião pode ter elementos muito semelhantes, mas, dependendo da sua condução, pode aumentar a distância entre os participantes ou abrir canais de diálogo.

A reunião poder ser marcada no horário de conveniência da escola sem consultar a disponibilidade dos responsáveis, ter como conteúdo mensagens que a escola quer passar aos familiares, independentemente de qualquer tipo de demanda destes, e a dinâmica pode ser os profissionais da educação falarem e os familiares escutarem. Nesses casos, os cuidados com acolhimento e participação são pequenos e podem acontecer situações nas quais os pais se sentem excluídos, como a projeção de textos escritos para uma plateia com muitos analfabetos ou o uso de linguagem técnica que não é compreendida pela audiência. A equipe escolar, ao fim desse tipo de encontro, só sabe o que quis dizer e não o que foi compreendido pelas famílias.

A consequência é continuar trabalhando com suposições sobre as famílias, sem ter avançado no conhecimento sobre elas e muito menos na construção de uma agenda de colaboração mútua. Numa reunião em que há uma preocupação maior com a interação, a equipe da escola organiza informações sobre o desempenho dos alunos (geral e individual) e também orientações sobre como as famílias podem estimular os alunos a se empenharem nas atividades escolares. Esse tipo de interação exige maior clareza dos papéis dos agentes educacionais, que ajudam a delinear para pais e mães os lugares que podem ocupar no apoio/complementação da educação escolar. Como a interação



pretende influenciar positivamente o desempenho dos alunos, toma-se mais cuidado com a linguagem e procura-se criar espaços de manifestação e esclarecimento de dúvidas.

Os horários das reuniões são normalmente marcados após consulta aos familiares, os assuntos são registrados em ata e os compromissos de cada um são estabelecidos e acompanhados tanto pela escola, como pelos responsáveis junto com a avaliação processual dos alunos. Nos casos onde a relação escola-família já está mais desenvolvida, os motivos apresentados pelas famílias para não participar dos encontros das escolas são pesquisados e utilizados para o planejamento das próximas atividades. Em vez de uma série de respostas, os profissionais da escola fazem também perguntas e dialogam com os pais antes de propor ações de responsabilidade conjunta.

Para os pais ausentes, são pensadas estratégias não somente para disseminar as informações da reunião, mas também para apoiá-los, se for o caso, com ações da rede comunitária ou de proteção social disponível. Os familiares podem propor temas para a reunião com a escola. Os agentes escolares se posicionam claramente como responsáveis pelo ensino e negociam com as famílias suas possibilidades de ajudar na escolarização dos filhos. Observa-se, enfim, nesse tipo de reunião, uma efetiva abertura para tomar os pais como sujeitos e parceiros do processo de escolarização, buscando compreender seus pontos de vista e evitando-se exagerar nas expectativas em relação a eles.

Concluindo, queremos dizer que vão existir sempre reuniões e reuniões – poderão ser produtivas ou infrutíferas, dependendo da forma como são construídas. Ao organizar encontros e palestras, a escola precisa ter em seu horizonte algumas questões, como por exemplo: qual lugar é reservado para as famílias? A atividade reforça a assimetria entre quem sabe/quem não sabe, quem é especialista ou formado/quem não é, ou estabelece um espaço efetivo de diálogo em que todos são interlocutores válidos? Nessa segunda perspectiva, educadores escolares e famílias podem ter a chance de se educarem juntos.

O calor não dava trégua, mesmo no final da tarde. Não havia nem ventilador, muito menos ar refrigerado. Mesmo assim cerca de 60 mães/pais/avós de alunos da Escola Municipal Santa Maria de Vassouras se reuniram para ouvir um texto, assistir a um filme e, depois, bater um papo sobre o que ouviram e viram com a diretora e técnicos da Secretaria de Educação. O texto *Nó do Afeto* dizia que, mesmo com pouco tempo, um pai e uma mãe podem mostrar ao filho que o amam e se interessam por sua vida escolar. O filme *Vida Maria* mostrava o efeito do trabalho precoce e da falta ou interrupção da escola na vida de crianças de um meio rural.

O legado de uma geração para a outra era só a miséria. A tristeza do filme emudeceu um pouco as mães. Mas uma avó logo soltou a voz: “no meu tempo, era assim mesmo. A gente não ia para a escola porque era longe e porque precisava trabalhar. Ninguém aprendia nada”, disse. Perguntada se via mudanças, afirmou: “hoje tem escola em todo o lugar e ajuda para estudar”, resumiu. Esta reunião foi uma das várias realizadas em 2008 nas escolas de Teresina, dentro do projeto “Conversando a Gente se Entende”. O

pessoal das escolas e os familiares têm gostado dessas reuniões: dizem que são diferentes, interessantes e agradáveis. Depois de sensibilizar os pais para o debate, a estratégia do “Conversando a Gente se Entende” tem sido exortar a participação deles na busca de uma educação de qualidade para os filhos.

### VII – ELEMENTOS PARA UMA POLÍTICA DE INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Esta seção aponta alguns elementos para a elaboração de uma política ou programa de interação escola-família, reconhecendo que a base empírica do estudo não nos permite ir muito além disto. Inicialmente retomaremos aspectos mais estratégicos, como a definição de ações (que podem configurar um projeto, um programa, uma política), para, num segundo momento, detalharmos aspectos que ajudem a pensar a operacionalização do programa/política. Reiteramos que este estudo não pretende ser normatizador e sim sinalizar um caminho de reflexões para repensar as práticas estruturantes do fazer pedagógico a partir da interação entre escolas e famílias.

#### VII. 1 – Pensando estrategicamente a Interação Escola-Família

Os argumentos sobre a importância e necessidade do trabalho integrado entre essas duas instituições são tão numerosos que, muitas vezes, nos esquecemos de fazer algumas perguntas simples, porém fundamentais:

#### AS ESCOLAS PODEM TRABALHAR SEM AS FAMÍLIAS?

É claro que o trabalho conjugado entre as duas instâncias socializadoras favorece o desenvolvimento integral (incluindo a carreira escolar) das crianças e adolescentes. Mas não podemos esquecer que, sendo o Estado o responsável primário pela educação pública, deve procurar meios para priorizar e garantir esse direito. Ou seja, o sistema de ensino que deposita todas suas expectativas ou a culpa dos resultados escolares de seus alunos exclusivamente na família está de alguma forma renunciando a sua missão. O dever da família quanto à educação escolar obrigatória é matricular e enviar regularmente seus filhos às escolas. O não cumprimento deste dever caracteriza negligência passível de punição legal.

É preciso que as escolas conheçam as famílias dos alunos para mapearem quantas e quais famílias podem apenas cumprir seu dever legal, quantas e quais famílias têm condições para um acompanhamento sistemático da escolarização dos filhos e quantas e quais podem, além de acompanhar os filhos, participar mais ativamente da gestão escolar e mesmo do apoio a outras crianças e famílias. É nesse sentido que a interação com famílias para conhecimento mútuo destaca-se como uma estratégia importante de planejamento escolar e educacional.

O levantamento sistemático de informações objetivas sobre os recursos e as atitudes das famílias frente à escolarização dos filhos deve substituir ações baseadas em

suposições genéricas do que, em tese, toda família deveria fazer para o bom desenvolvimento dos filhos. De novo, temos que passar da “família esperada” à “família real” para traçar estratégias mais eficazes visando o envolvimento familiar na vida escolar dos alunos. Uma política ou programa de interação escola-família é uma forma de estabelecer uma racionalidade produtiva para essa delicada relação, de modo a tirá-la tanto do lugar de bode expiatório – situação na qual a ausência das famílias é, reiteramos, motivo alegado para os maus resultados da rede de escolas –, quanto do otimismo ingênuo – segundo o qual basta haver vínculos amistosos entre professores, gestores, mães, avós e demais parentes para se julgar que há complementaridade entre os dois universos de referência das crianças.

### UMA POLÍTICA PARA QUÊ?

Guiada pelos princípios já expostos, a política de interação deve estar alinhada com objetivos gerais, tais como:

- Garantir aos alunos o direito a educação de qualidade e a salvo de toda forma de negligência e discriminação;
- Promover ensino de qualidade, compreendendo e incluindo o contexto familiar e social do aluno no processo educativo;
- Conhecer as situações das famílias dos alunos, buscando envolvê-las, na medida de suas possibilidades, na educação escolar dos filhos. O que a interação com as famílias tem a ver com a qualidade de ensino-aprendizagem? Recuperando a ideia de que a relação escola-família começa pelo tratamento que é dado aos alunos em sala de aula, vemos que as iniciativas de interação podem ter conexão direta com as práticas pedagógicas propriamente ditas.

Independentemente da estratégia de aproximação das escolas dos contextos familiares dos alunos, é importante que ela seja pensada para incidir diretamente no conhecimento que a escola tem sobre as condições de apoio educacional que cada aluno tem na dinâmica do seu grupo familiar. Ao conhecer as condições reais das famílias – simbólicas e materiais –, as escolas conseguem delimitar melhor o seu espaço de responsabilidade específica e planejar de forma mais concreta os apoios necessários para o grupo de alunos cujas famílias não têm condições (mesmo que temporariamente) de se envolver na escolaridade dos filhos. Além disso, quando os alunos percebem que seus professores os conhecem, sabem com quem moram, em que situação vivem, sentem-se mais seguros para expressar seus medos e dúvidas na sala de aula. Esse conhecimento pode vir por meio de visita domiciliar, realizada pelo próprio professor ou outro agente educacional, por informações organizadas via questionário, pela presença de pais nos espaços escolares e mesmo por atividades realizadas diretamente com os alunos.

Muitos professores ouvidos nesse estudo afirmam que, ao verem com mais nitidez a realidade de alunos, modificavam sua interpretação sobre seu comportamento em sala de aula, deixando de lado a expectativa de aluno ideal e abraçando o aluno real. Vários exemplos apareceram nos municípios visitados. Em um deles, uma professora relatou que tinha dificuldades para lidar com um aluno que atrapalhava o ritmo dos colegas: ficava sempre brincando, cir-

culando pela sala, e não se concentrava nos seus afazeres. Quando conversou com sua mãe, se deu conta de que ele tinha uma série de atribuições domésticas e era responsável, na ausência dos adultos, pelos irmãos mais novos. Assim, o único espaço que ele tinha para relaxar e ser criança era a escola.

Numa outra história, a professora de educação física contou que não conseguia envolver vários de seus alunos nas atividades de dança. Ela argumentava com a turma o quanto soltar o corpo era bom e prazeroso e tinha como resposta os olhares desconfiados de boa parte da turma. Quando se aproximou das famílias, percebeu que a orientação religiosa da maioria das mães e pais pregava que a dança era um ato pecaminoso. Assim, a professora percebeu que, ao insistir na atividade, gerava um sério conflito moral em seus alunos. Os exemplos acima sinalizam que uma compreensão mais apurada das condições de vida e da cultura dos alunos pode gerar mudanças produtivas no planejamento pedagógico e na relação professor-aluno. Este ponto merece especial atenção, pois, desde o fim dos anos 1960, pesquisas já constatavam que as expectativas dos docentes funcionam como uma profecia autorrealizadora para seus alunos.

A profecia autorrealizadora, também conhecida como efeito pigmaleão, foi fundamentada por Rosenthal e Jacobson (1968). O estudo mostrou que os professores tendem a tratar os alunos conforme expectativas prévias que terminam por influenciar o desempenho efetivo dos estudantes. Por exemplo, um professor classifica um aluno como desatento e passa então a agir em relação a este aluno sempre segundo este pensamento. Com o tempo, o aluno acaba se convencendo de que é mesmo desatento, intensificando comportamentos nesse sentido. Se a percepção de um professor sobre cada um de seus alunos é decisiva para a promoção de uma boa relação escola-aluno, um diagnóstico baseado em suposições e não em evidências sobre os fatores que estão interferindo nos problemas de aprendizagem pode gerar intervenções pedagógicas pouco eficazes e com resultados possivelmente desastrosos.

Além disso, os julgamentos escolares costumam influenciar a expectativa das famílias – o que, por sua vez, impacta consideravelmente as chances de uma criança, adolescente ou jovem ter sucesso como aluno. O círculo vicioso se quebra quando “a escola abraça até o mau aluno”, como disse uma coordenadora pedagógica entrevistada. A interação com as famílias nos moldes como estamos concebendo aqui é recente na história da educação brasileira, por isso ela requer mudanças de mentalidade de todos os envolvidos. Segundo várias pesquisas, as escolas frequentemente representam as famílias como uma extensão de si mesmas, sem perceber as diferenças de lógica de um espaço a outro. Esse traço, de colocar a lógica da instituição escolar no centro do diálogo, é chamado escolacentrismo e costuma impedir que os agentes escolares escutem e compreendam o ponto de vista das famílias.

O estudo Participación de las familias en la educación infantil latino-americana destaca alguns fatores que costumam inibir uma boa interação com algumas famílias. Todos esses fatores podem, de alguma forma, ser relacionados com a ideia de “escolacentrismo”:

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

- Os professores sentem-se incomodados quando os pais opinam na área que julgam de sua competência exclusiva. Não veem importância ou não acreditam que as famílias possam participar dessa relação de contornos mais pedagógicos.

- Educadores culpam a família pelas dificuldades apresentadas pelos alunos e alunas. É comum ouvir: a mãe não se preocupa, abandona o filho, não estabelece limites em casa.

- Professores criticam os pais (principalmente as mães) por não ajudarem no dever e nos pedidos da escola, ignorando as mudanças do papel da mulher na sociedade. Assim, o aluno que se apresenta sem o apoio do adulto é desprestigiado em sala de aula e tende a piorar seu rendimento.

- Gestores e docentes desqualificam aspectos da cultura familiar sem sequer conhecer o sentido das práticas, o espaço e a rotina familiar.

- A escola persiste com atividades dirigidas a modelos de famílias tradicionais, apesar das mudanças na sociedade.

- A escola mantém a mesma rotina de reuniões, oficinas, palestras e atividades, sem consultar os pais sobre temas de seu interesse, necessidade e horários adequados. A identificação das práticas e atitudes que distanciam as famílias de um diálogo focado no desenvolvimento escolar dos seus filhos é importante para, por exemplo, rever os conteúdos de formação dos docentes, reorganizar a forma como as escolas convocam e recebem familiares dos alunos, repensar as instâncias de participação na gestão da escola, entre outras providências.

### QUEM PROPÕE A POLÍTICA?

Ao considerarmos as instituições escolares como iniciadoras do movimento de aproximação com as famílias, as orientações aqui contidas se dirigem prioritariamente aos gestores educacionais, gestores escolares e professores. Embora tenhamos encontrado experiências interessantes acontecendo em escolas, percebemos que a interferência direta ou a liderança da Secretaria de Educação aumenta as chances de sucesso de um programa de interação. Além disso, é importante que a política conte com a participação da sociedade, representada, por exemplo, pelo Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente etc.

### UMA POLÍTICA COM QUEM?

A experiência tem mostrado que, quando a escola vai ao encontro das famílias dos alunos, principalmente quando há contato direto como nas visitas domiciliares, os educadores se deparam com situações e demandas de várias ordens: alcoolismo, vício em drogas, violência, precariedade das condições das moradias, necessidade de atendimento médico, trabalho infantil doméstico etc. Esses problemas extrapolam a função dos educadores e, muitas vezes, causam-lhes uma sensação de impotência que os fragiliza emocionalmente. Não se espera que a Educação

resolva todos os problemas sociais. A Assistência Social do município geralmente tem a atribuição de formar a Rede de Proteção Integral para crianças e adolescentes, conforme prevê o ECA. As Secretarias de Educação e as escolas são uma parte estratégica desta rede de proteção, especialmente porque têm contato cotidiano com as crianças e jovens e, por meio deles, também com suas famílias.

O papel dos agentes educacionais é identificar as demandas e encaminhá-las aos serviços de apoio social existentes no município/bairro, estruturados especificamente para as necessidades não escolares, por exemplo: grupos de alcoólicos anônimos, programas de erradicação de trabalho infantil, serviços de saúde etc. Ou seja, é preciso que os gestores e demais responsáveis pela educação tenham uma visão intersetorial. No desenho de políticas e ações intersetoriais, a coordenação costuma ficar a cargo do prefeito municipal, já que exerce poder de articulação entre os diversos setores governamentais e pode ainda mobilizar organizações não governamentais, meios de comunicação e a população em geral. Essa liderança é um respaldo fundamental e até mesmo um pré-requisito para desencadear as ações multissetoriais necessárias ao desenvolvimento de uma política educacional de interação responsável e eficiente.

Significa dizer que, se dos prefeitos espera-se o papel de coordenador das políticas intersetoriais, do gestor educacional esperam-se iniciativa, disposição e capacidade de articulação horizontal com seus pares da Saúde, Assistência Social etc., pois muitas vezes é necessário agilidade para que os problemas sociais não se alojem apenas nos estabelecimentos de ensino. Caso o serviço não esteja disponível, mas seja uma demanda legítima da população, a secretaria ou órgão responsável deverá ser apoiado, com dados coletados pela rede educacional, para pleitear junto à administração municipal a instalação deste serviço ou política. Como alertam os estudos de casos de articulação intersetorial, a construção de compromissos comuns a partir de referências disciplinares, técnicas, políticas e de foco distintos é um grande desafio.

Apesar das dificuldades, constata-se que se a colaboração de vários setores é bem-sucedida, ela oferece uma série de vantagens para a população tais como: aumenta o conhecimento e a compreensão entre os setores; evita superposição de funções que geram rivalidades; ajuda a estabelecer uma matriz de papéis e responsabilidades; assegura o planejamento baseado no conhecimento ampliado das necessidades da comunidade; e disponibiliza para o público informações mais coerentes e uniformes. Programas como o Bolsa Família, de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), Saúde na Família (PSF), Saúde na Escola (PSE), entre outros, são exemplos de aplicação da estratégia intersetorial em interface com a educação.

Tal estratégia é reforçada pela Diretriz XXIV do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do PDE – “integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola”. “Gente, é o mesmo menino!” Benjamin é um menino de 11 anos, bem alto para sua

idade, que aproveita, todas as tardes, as atividades de lazer oferecidas por um dos Centros de Referência de Ação Social (Cras) de Teresina, onde sua família credenciou-se para receber o Programa Bolsa Família. O pessoal do Cras conhece Benjamin, sua preferência por basquete e acostumou-se a ouvir, todas as tardes, sua risada alta, quando faz uma cesta. Para eles, Benjamin, e também sua família, são participantes ativos do programa. Entretanto, o boletim de controle de frequência da escola do bairro, que fica ali perto do Cras, mostra que Benjamin faltou às aulas muito mais do que o permitido.

Ele corre, portanto, o risco de ter o benefício suspenso. Os gestores sabem que o dinheiro fará falta à família e não querem fazer isso, mas têm de cumprir as regras. E não entendem uma coisa: por que o menino está presente no Cras e não na escola? E por que não souberam disso antes? Na escola, a surpresa é a mesma: por que o menino e sua família prestigiam o Cras e não a escola? E por que não souberam disso antes? Na realidade, professores e assistentes sociais nem saberiam a reação e as dúvidas uns dos outros. Por quê? Porque simplesmente não conversavam uns com os outros. Assim como também não saberiam dizer se Benjamin está em dia com o posto de saúde. Já que faltou tanto, comprometendo seu desempenho escolar, poderia estar doente. E olha que o posto, encarregado de verificar o calendário de vacinas, fica bem ao lado da escola. Localizados no mesmo território, os gestores municipais de educação, saúde e assistência social cuidavam de suas atribuições, mas não entendiam o que tinham em comum. "Gente, é o mesmo menino", resumiria a diretora da escola, quando o grupo finalmente sentou-se à mesma mesa para conversar. Sim: o mesmo menino – de manhã na escola, de tarde no Cras, e com passagens pelo posto de saúde. No caso de Teresina, como 80% dos alunos da rede municipal estão inscritos no Programa Bolsa Família, a necessidade de articulação desses serviços é ainda maior.

Mas, como cada área só cuidava de sua parte, ninguém via o Benjamin inteiro: para uns ele estava bem, para outros, mal. Teresina decidiu encarar o desafio da intersetorialidade – tarefa que já se consolida em outras capitais, como Belo Horizonte (MG), como veremos a seguir. Em outubro de 2008, os principais gestores municipais de Teresina – pedagogos, médicos e assistentes sociais – estavam se transferindo para o mesmo prédio para facilitar o trabalho conjunto. O município havia realizado também nessa época um inédito Ciclo de Oficinas de Integração entre esses profissionais, para organizar a rede de proteção social. A proposta é construir um planejamento conjunto de atendimento às famílias, por território.

A iniciativa tem o nome de Ciclo de Oficinas de Articulação e Integração das Ações dos Centros de Referência da Assistência Social (Cras) com as Políticas de Educação e Saúde. Resultou da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec), a Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS) e a Fundação Municipal de Saúde (FMS). A expectativa é que, ao fazer o encaminhamento familiar para a rede de proteção social, a escola estará também garantindo as condições de educabilidade de seus alunos. Com 177 mil alunos e 118

mil famílias, Belo Horizonte (MG) consolidou nos últimos anos, a partir da criação do Programa Família-Escola, ações integradas no território. São quatro grandes linhas de atuação: controle da frequência escolar, transferência de renda, promoção da saúde e mobilização social.

Essa estratégia orienta a descentralização em administrações regionais, a formação dos gestores escolares – para se verem como agentes de ações intersetoriais –, e chega até as crianças de muitas formas. Um exemplo de desdobramento possível de um olhar mais de perto e em conjunto sobre cada aluno é o fornecimento de merenda diferenciada para os alunos com problemas metabólicos, alérgicos ou outros. Numa articulação entre as Secretarias de Abastecimento, Saúde e Educação, alunos com restrições alimentares foram identificados e passaram a ter um cardápio montado exclusivamente para eles. A dieta passou também a fazer parte do planejamento e da distribuição alimentar nas escolas. Assim, os alunos se sentem incluídos e atendidos nas suas necessidades específicas.

A Secretaria Municipal de Educação (SMED) apoia, além das atividades internas a cada escola, o Fórum Família-Escola – encontros nos quais os familiares expõem suas dúvidas, queixas e sugestões sobre a educação e a escola de seus filhos. Todas as famílias também recebem trimestralmente o Jornal Família-Escola e contam com o serviço de relacionamento por telefone chamado Alô, Educação! Todas essas atividades orientam-se, segundo a SMED, para criar uma rede de colaboração, diálogo e parceria entre famílias, escolas, comunidades e serviços públicos, garantindo não só a permanência dos alunos em sala de aula, mas também o aprendizado de crianças, adolescentes e jovens.

### UMA POLÍTICA COM QUE RECURSOS?

Sabemos que a descontinuidade dos programas na mudança de gestores públicos é um problema grave na gestão educacional. Quando a política envolve custos elevados, fica mais vulnerável a cortes orçamentários. Nas experiências visitadas para esta pesquisa, os recursos materiais e humanos necessários para implementar ações dependiam diretamente da estratégia de aproximação com as famílias. Encontramos iniciativas com custo mínimo, apenas com a cessão de técnicos da SME para acompanhar esporadicamente os trabalhos nas escolas. Já as iniciativas que incluíam visitas domiciliares contavam com a provisão de recursos para custear os deslocamentos e o trabalho dos agentes educacionais. A frequência e abrangência dessas visitas definem o custo do programa. Chama atenção a existência de decretos municipais amparando legalmente esse tipo de função.

Esse procedimento institucional fortalece as ações de interação escola-família, tornando-as menos sujeitas a mudanças conjunturais. Além dos encontros diretos com familiares, é preciso prever recursos e prazos também para atividades de formação dos profissionais de educação envolvidos, e também para reuniões periódicas de troca de experiências, cursos ou outras atividades de formação continuada, reuniões ou fóruns de pais, além da avaliação dos resultados e replanejamento das ações. Em municípios

maiores, publicações enviadas às casas das famílias, fórum de pais, serviços de ouvidoria (0800), programas de rádio e outras estratégias de comunicação também foram localizadas.

### VII. 2 – Pensando a Operacionalização do Programa/Política

#### FORMAS DE ATUAÇÃO DA SME JUNTO ÀS ESCOLAS

Sabemos que nem todos os programas educacionais começam com um projeto escrito, mas em algum momento seus proponentes percebem a importância e a necessidade de colocar as ideias no papel. Pode acontecer também que, depois de implementado, um projeto ou programa passe a ser uma atividade permanente, um eixo transversal do trabalho escolar/educacional. No levantamento realizado, encontramos projetos criados por iniciativa de uma ou mais professoras, projetos elaborados por SMEs, assim como outros originados pela pressão da comunidade local que, com o tempo e os bons resultados, acabaram virando política municipal.

#### DO NÃO ESCRITO A UMA POLÍTICA MUNICIPAL

Itaíçaba é uma pequena cidade do Ceará com apenas 2.500 alunos, distribuídos em sete escolas municipais e uma estadual. Dividem as mesmas salas de aula da rede pública os filhos de trabalhadores do campo e de fazendeiros, de comerciários e comerciantes, das domésticas e das professoras, dos dirigentes e dos funcionários municipais. Há dois anos, não só os filhos, mas também os pais e os parentes começaram a frequentar todos os dias a escola, dispostos a contribuir como pudessem para diminuir os altos índices de evasão, de repetência e absenteísmo verificados no município. A ideia de chamar os pais para a escola não estava escrita em lugar algum. Partiu da Secretaria Municipal de Educação a iniciativa de reunir as famílias para algo além da divulgação periódica dos boletins.

O primeiro encontro para propor uma parceria escola-família ocorreu na escola Dom Aureliano Matos, na zona rural. A reunião, descrita como descontraída e prazerosa, terminou com oito mães se prontificando para irem diariamente à escola. Basicamente, sentiram-se capazes de realizar as seguintes atividades: organizar brincadeiras com as crianças na hora do recreio, ajudar no reforço escolar do contraturno e levar um grupo de crianças para casa para que fizessem juntas o dever.

Nas outras escolas, o mesmo processo foi se repetindo: além de pais e mães, avós, tias e primas mais velhas foram se apresentando à escola como responsáveis pelos alunos e se colocando à disposição para ajudar, dentro de suas possibilidades e horários. Já havia algum tempo que os adultos podiam ser vistos nos pátios e salas de aula das escolas quando o projeto Família Presente, Aluno Ideal foi escrito. Ele passou então a ser apresentado nas igrejas, quadras, auditórios e divulgado por um grupo de alunos por meio da Rádio Itinerante, espaço semanal dos alunos na rádio comunitária local, nas sete escolas municipais. Em

Itaíçaba, os envolvidos no projeto veem muitos benefícios. “Eu estudo mais porque minha mãe está ali me olhando e ajudando a professora”, disse um aluno. “Até a merenda está melhor”, completa uma mãe. “Eu vi quando minha filha aprendeu a ler e escrever as primeiras palavras”, testemunhou um pai emocionado.

O projeto produziu ainda efeito cascata, ativando e revitalizando outras ações no ambiente escolar. Um desses programas é o Laboratório de Redação, onde pais, mães, alunos e professores escrevem sobre temas eleitos em conjunto e debatem semanalmente suas produções. Depois do Laboratório de Redação, a visita dos alunos à Biblioteca Pública, uma iniciativa do Governo do Estado denominada Amigos da Leitura, virou programa familiar. Junto com as professoras, seguem para a biblioteca pais, mães, avós, tias, primas, irmãs mais velhas. Não só para ouvir a leitura das crianças, mas também para desfrutar, em sossego, de um bom livro. A experiência de Itaíçaba tem um contexto muito particular de envolvimento comunitário que facilitou a mobilização espontânea de pais e mães e a abertura completa das escolas a sua participação em todos os espaços. Essa não é uma estratégia simples de se implantar nem livre de problemas de delimitação de competências entre professores e familiares sobre a tarefa de ensino.

No entanto, naquele município, essa experiência tem sido um estímulo para a renovação das práticas pedagógicas e, junto com uma série de outros programas de formação, avaliação e fortalecimento da gestão, tem contribuído para a melhoria dos indicadores educacionais. As experiências identificadas neste estudo foram implantadas pelas SMEs de duas formas básicas. Na primeira, a Secretaria, ouvindo as equipes escolares, elaborou o projeto e apresentou-o às escolas para que manifestassem o interesse em aderir a ele. Dependendo do porte da rede, pode ser necessário dimensionar a proposta fazendo um projeto piloto, envolvendo poucas escolas e, depois de analisar os resultados, ampliar para as demais. Neste e em outros casos de seleção de escolas, os técnicos da Secretaria elaboram critérios para priorizar os estabelecimentos de ensino que têm problemas mais agudos relacionados à aprendizagem, abandono ou vulnerabilidade das condições de vida dos alunos.

Na segunda, a SME constata que as escolas já estão desenvolvendo, por conta própria, ações de interação com as famílias de seus alunos e resolvem apoiá-las. Implantam uma coordenação técnica para que os projetos não ocorram de forma isolada e mantenham suas especificidades. Este é o caso de Itabuna (BA), que tem a integração escola-família como uma política pública aplicada nas 127 escolas urbanas e 37 rurais que compõem a rede. Cada escola apresentou uma proposta e a SME designou três coordenadoras, dentro da gerência de ensino básico, para cuidar da interação com a comunidade, além de organizar uma coordenação exclusiva das relações escolas-famílias. Sudmenucci (SP), cuja rede é constituída de apenas sete escolas, também preferiu não ter um projeto único e sim apoiar os projetos de cada escola. Seja qual for a opção, uma aprendizagem importante é que essa política não pode ser imposta. As Secretarias precisam informar e dar condições para que as escolas se posicionem.

Antes de aderirem, os gestores escolares devem avaliar sua relação com as famílias de seus alunos e com a comunidade do entorno, sua estrutura funcional e, principalmente, o engajamento de seus profissionais na proposta. Essa não é uma política sem riscos que possa ser executada de forma burocrática. Como a base de uma boa interação é a relação de confiança, se os compromissos subjacentes, a esta política, não forem bem compreendidos, ela pode gerar o efeito inverso ao pretendido, ou seja, afastar ainda mais o universo escolar do universo familiar de referência dos alunos.

### FORMAS DE APROXIMAÇÃO DAS ESCOLAS EM DIREÇÃO ÀS FAMÍLIAS

No levantamento que fizemos, encontramos diversas estratégias de aproximação dos agentes escolares das famílias dos alunos. Essa diversidade de estratégias nos parece válida e necessária num país tão plural quanto o nosso. É importante pensar nos riscos e possibilidades de cada uma dessas estratégias. Em alguns lugares, os professores fazem visitas se deslocando até o domicílio dos alunos. Em outros, quem está encarregado da visita domiciliar é o agente da educação. Essas visitas precisam ser bem preparadas e são atividades formadoras muito importantes.

No entanto, questiona-se até que ponto os professores, que já têm uma vida profissional tão atribulada, têm condições de assumir mais essa função e até que ponto ela deveria fazer parte de suas atribuições profissionais. No debate da versão preliminar deste documento, que contou com a participação de professores, coordenadores e diretores escolares, as vantagens desse tipo de ação foram consideradas mais relevantes quando ela é percebida como estruturante do planejamento do trabalho pedagógico com os alunos. Inversamente, se esta ação não está articulada com os demais programas da Secretaria e da escola, ela foi considerada pouco importante.

Deve-se observar que outras políticas setoriais também costumam utilizar a estratégia da visita – o que pode acabar sobrecarregando o mesmo grupo familiar com perguntas, tarefas e orientações diversas. Há riscos de se gerar procedimentos duplicados, confusos e ineficazes. Nesse sentido, ouvimos sugestões de formar os agentes do Programa Saúde da Família como parceiros da Educação para, por exemplo, verificar motivos de infrequência escolar. Além disso, fatores como a distância da casa dos alunos, risco de circulação em áreas inseguras, são reais e precisam ser levados em consideração ao se optar pela visita domiciliar. Algumas Secretarias criaram serviços especiais, com psicólogos e assistentes sociais, encarregados de fazer a ponte entre as escolas e as famílias. A vantagem alegada é que estes profissionais têm uma formação mais adequada para a aproximação domiciliar e conseguem mediar relações tensas entre famílias e escolas.

A desvantagem é que geralmente esses profissionais são pouco numerosos e não conseguem cobrir o universo das famílias. As informações coletadas por eles não são também imediatamente repassadas às escolas e professores. Em redes maiores, os mecanismos para falar e ouvir

as famílias incluíram fóruns, serviços de telefone gratuito e publicações distribuídas em domicílio. Iguatu (CE) e Pedras de Fogo (PB) são municípios que selecionam e formam jovens universitários ou concluintes do ensino médio para irem periodicamente à casa dos alunos, ajudando a controlar a infrequência, evasão e mesmo informar sobre problemas de aprendizagem e comportamento.

Vimos também iniciativas nas quais os familiares dos alunos se fazem presentes em vários espaços escolares: auxiliam no recreio, apoiam os professores em sala de aula, abrem suas casas para a realização de reforço escolar para seus filhos e vizinhos etc. É importante salientar, conforme indicam outras pesquisas, que a participação das famílias nas atividades escolares pode gerar conflitos com professores, que veem suas salas de aula ocupadas por adultos que não têm as mesmas responsabilidades institucionais nem a formação requerida para desempenhar funções de ensino. Além disso, a presença voluntária de mães e pais no cotidiano escolar tem de respeitar a disponibilidade destes para não gerar uma pressão extra sobre a carga de responsabilidades parentais.

Na experiência de Itaiçaba, no entanto, como esta aproximação foi feita de forma paulatina e fruto da boa relação escola comunidade, os efeitos dessa presença foram relatados como benéficos para alunos, responsáveis e docentes. Seja qual for a estratégia de aproximação, é fundamental preparar todos os profissionais envolvidos no programa para que atuem com segurança. Para isso, o dirigente municipal e sua equipe técnica devem estruturar linhas de formação continuada, apoio e monitoramento das atividades que serão planejadas e executadas pelos professores e gestores escolares. Algumas decisões prévias são definidoras do escopo do plano de ação.

Por exemplo: numa ação de aproximação com as famílias, todos os alunos serão contemplados? Comparando as experiências, concluímos que, desde que as famílias permitam, todas devem ter a oportunidade de um encontro no qual possam se apresentar e conhecer melhor o ambiente e as pessoas encarregadas da formação escolar de seus filhos. Esse é o momento para a família se dar a conhecer. Observamos que, quando a aproximação está ligada apenas a problemas como infrequência, evasão e mau desempenho, ela ganha uma conotação negativa que estigmatiza os alunos visitados e faz com que os demais não queiram os agentes escolares em seus lares. Pais e mães, quando sentem que a escola só pensa na repreensão, costumam se afastar do ambiente escolar.

Como a experiência mais sistematizada que encontramos foi a de Taboão da Serra (SP), que está em vigor há mais de cinco anos, disponibilizamos a seguir um exemplo mais operacional da estratégia de aproximação escolhida, que no caso se realiza por meio da visita domiciliar realizada por professores a todos os alunos. Ressaltamos, mais uma vez, que essa é apenas uma das possibilidades de interação escola-família. É sempre importante que as famílias tenham o direito de dizer se desejam ou não receber uma visita, por exemplo, e possam participar de outro tipo de atividade.

### PASSO A PASSO DA PREPARAÇÃO DAS VISITAS NO PROJETO DE TABOÃO DA SERRA

1) Envio de correspondência da escola para as famílias, informando da intenção da visita e solicitando que a família responda, autorizando formalmente a realização desta.

2) Agendamento da visita, de acordo com as disponibilidades do professor e da família, sempre fora do horário escolar.

- As visitas podem ser marcadas pelo(a) professor(a) aleatoriamente – por ordem alfabética dos alunos, por exemplo – ou priorizando as crianças que apresentam algum problema de aprendizagem ou comportamento.

- Em qualquer situação, a orientação é de não fazer visitas “de surpresa”, sem agendamento prévio. 3) Realização da visita na data marcada (obs.: Cada visita tem a duração aproximada de uma hora).

- O professor da turma vai até a casa do aluno e estabelece uma conversa informal sobre a família e o aluno, de acordo com as orientações gerais fornecidas pela Secretaria de Educação.

- O professor deve fornecer informações sobre o desempenho escolar do aluno e ouvir da família sua percepção sobre o mesmo, assim como entender as principais demandas de ajuda (serviços sociais públicos) daquele grupo ou comunidade.

- O professor é orientado a não fazer anotações durante a visita, a fim de manter o caráter informal.

- Pode ser marcada nova visita, ou tantas outras quantas o professor julgar serem necessárias. 4) Elaboração do relatório após a visita, o professor faz um relatório e entrega à coordenação da escola.

- Cada escola estabelece seu modelo e/ou roteiro para elaboração do relatório.

- Os relatórios são discutidos com a coordenação pedagógica da escola para identificar as necessidades de intervenção (escolar ou não) e orientar as decisões sobre os encaminhamentos que sejam necessários.

- Os relatórios são confidenciais e arquivados na própria escola.

5) Leitura e discussão coletiva dos relatórios e troca de experiências que ocorrem uma ou duas vezes por mês; os relatórios são socializados com os demais professores, nos horários coletivos utilizados para planejamento do trabalho pedagógico. Nestas ocasiões, os professores podem tratar de situações específicas detectadas nas visitas e recebem sugestões dos demais.

6) Mensalmente a equipe de direção/coordenação da escola encaminha ficha de controle das visitas realizadas pelos seus professores à Secretaria, para que seja efetuado o pagamento da ajuda de custo correspondente aos professores. Caso sejam detectadas situações que a escola não se sinta apta a resolver, pode ser encaminhado relatório específico descritivo dos problemas para a Secretaria.

### VII. 3 – ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA OU POLÍTICA

A seguir apresentamos mais algumas aprendizagens da interlocução entre teoria e prática, que indicam aspectos a serem considerados na operacionalização de programas, políticas ou práticas de interação escola-família: Coleta e organização das informações sobre alunos e familiares. A qualidade de informações que as redes municipais têm sobre seus alunos é um fator importante para seu planejamento geral e também das formas de aproximação das famílias dos alunos. Hoje, não faltam questionários contextuais direcionados a alunos, professores e gestores e aplicados nas avaliações externas efetuadas pelos governos federal, estadual e municipal.

Para os alunos que participam do Programa Bolsa Família, que pertencem aos grupos familiares mais vulneráveis, está disponível um banco de dados com as informações necessárias ao acompanhamento do seu contexto social. Mas nem sempre as informações geradas em nível local são apropriadas neste mesmo nível. Isso ocorre, muitas vezes, porque a capacidade de analisar as informações não está instalada na escola ou até mesmo na Secretaria. Assim, é importante localizar parceiros (universidades, por exemplo) para investirem na formação profissional dos técnicos ou apoiarem o desenvolvimento desse tipo de competência. É preciso levantar as informações que a escola/rede já dispõe para então definir quais dados devem ser buscados junto às famílias. Há dois blocos de questões interligadas a se considerar: um bloco ligado às características sociais, econômicas e culturais e outro às formas de apoio para a escolarização.

Para uma primeira abordagem das condições de vida das famílias, é importante organizar informações sobre:

- Configuração familiar – número de membros e relações entre eles;

- Condições de moradia – número de cômodos e condições de conservação das instalações;

- Renda per capita familiar;

- Situação de escolaridade e de trabalho dos responsáveis;

- Participação em programas governamentais (ex.: Bolsa Família). Caso estes dados já estejam disponíveis e organizados na secretaria ou na escola, eles podem orientar a organização e roteiro das visitas, reuniões coletivas e individuais e entrevistas. Estas, por sua vez, podem atualizar as informações obtidas anteriormente.

O contato mais permanente pode captar acontecimentos familiares – separações, nascimentos, morte, doença – que são dinâmicos e não são captados apenas no momento da matrícula. Uma referência para eleger dados que permitem relacionar a influência do contexto familiar no desempenho dos alunos é o Estudo Internacional Comparativo entre vários países – inclusive o Brasil –, que se propôs a identificar os fatores associados ao desempenho em linguagem e matemática para alunos do terceiro e do quarto anos do ensino fundamental. O estudo construiu um índice correlacionando o desempenho dos alunos em testes padronizados com aspectos do contexto familiar tais como:

- O nível de educação dos responsáveis;
- O número de horas que os responsáveis passam em casa nos dias de trabalho;
- Os recursos de leitura que estão disponíveis na moradia; e
- A estrutura do núcleo familiar (se tem pai e mãe, mesmo que não sejam formalmente casados).

A análise das respostas mostrou que o aumento da média de anos de escolaridade dos responsáveis resulta no aumento dos rendimentos escolares de seus filhos. Mostrou também que as crianças/adolescentes cujos responsáveis leem para eles, costumam ganhar entre três a seis pontos, especialmente em linguagem, acima daqueles cujos responsáveis não o fazem.

O efeito combinado de ler com frequência para os filhos e dispor de livros em casa é poderoso para melhorar o rendimento na escola. Essas informações ajudam a pautar práticas pedagógicas que não deixem em desvantagem as crianças e adolescentes que não contam em casa com os recursos (família nuclear, pais escolarizados e disponíveis, livros em casa) de apoio para sua escolarização. Além disso, conhecer os hábitos da criança, o que gosta de fazer – que atividades culturais frequenta, que responsabilidades assume em casa e como faz as tarefas escolares –, são informações relevantes para a equipe escolar organizar seu trabalho.

### **Ações de formação dos educadores.**

Embora as informações dos questionários sejam muito importantes, elas não são suficientes para preparar os profissionais da educação para tomar a iniciativa de se aproximar das famílias dos alunos. A formação dos educadores deve ser pensada no seu conjunto, desde a preparação de informações sobre o desenvolvimento do aluno que serão levadas até as famílias, passando pelo tipo de informação que a escola precisa observar/coletar sobre o contexto de vida familiar, até a capacidade dos agentes escolares trabalharem com essas informações para, enfim, incorporá-las ao planejamento das práticas pedagógicas e/ou de gestão.

Nos encontros de formação, recomenda-se que os educadores discutam as pesquisas que trabalham a revisão dos mitos sobre o descaso das famílias em relação à educação dos filhos, sobre as novas configurações familiares e as transformações sociais que impactam as instituições escola e família. O presente estudo pode ser um subsídio interessante para organizar conteúdos de formação. Na parte inicial, a síntese histórica, os marcos legais e as reflexões podem ser um ponto de partida para as discussões.

Além disso, no final desta publicação está apresentada uma extensa bibliografia sobre o tema. Professores e coordenadores pedagógicos entrevistados que participaram de programas de interação direta com as famílias relataram seu crescimento pessoal e a conquista de um novo lugar profissional, considerado importante e relevante por seus alunos, familiares e comunidade. Mas ouvimos também histórias de dificuldade, frustração e desencontro. Por isso, na preparação de profissionais para o encontro com as fa-

mílias dos alunos, seja indo até elas, seja abrindo o espaço escolar para sua maior presença e participação, duas questões merecem atenção: de um lado, a idealização que costuma haver sobre o arranjo parental que as famílias devem ter; de outro lado, a idealização de si mesmo que, muitas vezes, coloca os agentes escolares como detentores de uma posição cultural supostamente superior à da família, impedindo que ela expresse seu saber sobre si e sobre o mundo.

É preciso reconhecer ainda que, muitas vezes, faltam aparatos conceituais que permitam aos profissionais da educação enxergar os novos arranjos de convivência humana como estruturas familiares legítimas. O trabalho de formação deve sempre alertar os professores de que o julgamento moral do outro baseado nos valores pessoais pode gerar mais preconceito. As redes de ensino precisam apoiar as escolas para que aposentem gradualmente o discurso da família desestruturada como disfunção a ser tratada e comecem a construir nas escolas competências para discernir situações de negligência e vulnerabilidade socioeconômica que precisam ser encaminhadas, de arranjos familiares pouco usuais.

O fundamental é que a escola consiga integrar ao seu planejamento um saber sobre: quais grupos familiares são capazes de cumprir bem a função de pátrio poder (e isso não depende apenas da condição socioeconômica) e quais grupos familiares são capazes de dar suporte à vida escolar dos filhos. A inclusão dos saberes mais aprofundados sobre o aluno e seu contexto social no planejamento do trabalho pedagógico é especialmente importante, pois, sem mudanças na cultura escolar e em suas práticas, todo esse esforço pode se perder no meio do caminho e não beneficiar de fato os alunos. Como grande parte das escolas brasileiras já tem instituído o horário de trabalho pedagógico, sugere-se que o tema da interação escola família seja incluído na pauta dessas reuniões e demais atividades de formação na escola.

Ou seja, todo o conhecimento sobre os alunos deve ser incorporado ao trabalho cotidiano da equipe escolar. Ele deve servir para rever a comunicação com os familiares, os contatos com a comunidade, os mecanismos de participação na gestão da escola, as atividades e linguagem utilizada junto aos alunos, a avaliação dos alunos e a retroalimentação da interação permanente das relações que incidem sobre as condições de vida e aprendizagem das crianças. Isso pode exigir, num primeiro momento, um trabalho mais intenso dos coordenadores pedagógicos, equipe de direção, professores e funcionários da escola. Mas escola com o passar do tempo esse trabalho tende a ser absorvido pela rotina e, melhor, pode renovar o repertório de práticas pedagógicas e estimular a revitalização do trabalho escolar.

Concluimos que, para lidar com as famílias dos alunos sem reproduzir os mecanismos que reforçam a desigualdade, a formação dos educadores não deve ser pensada apenas como mais informação técnica: ela deve ser um espaço de revisão de pressupostos e de exposição de conflitos e receios, ou seja, deve abranger também as dimensões pessoais, éticas e políticas. Acompanhamento, apropriação das aprendizagens e avaliação das ações Os três efeitos mais



importantes da aproximação com as famílias nas experiências contatadas foram: a incorporação das aprendizagens obtidas no contato com as famílias dos alunos para organizar serviços e atendimento a necessidades específicas; a ampliação da participação das famílias na vida escolar dos alunos e na relação com os agentes escolares; e a articulação de programas e instituições para ajudar a escola a apoiar os alunos em situação mais vulnerável. Estes efeitos geraram encaminhamentos em duas direções – para dentro e para fora da rede de escolas. Na direção intraescolar, a possibilidade de tirar o aluno real da sombra do aluno esperado abre muitas oportunidades de transformação.

Pode implicar a revisão da linguagem, metodologias e conteúdos utilizados em sala de aula, que, por sua vez, alteram os projetos político-pedagógicos, podendo impactar até os planos municipais de educação. Embora trabalhosa, essa revisão das práticas é gratificante pois, afinal, há algo mais frustrante para um professor do que não conseguir se comunicar e interagir com seus alunos? Desse ponto de vista, a experiência de Taboão da Serra sinalizou um avanço ao organizar um Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) em cada escola. O GAP promove encontros quinzenais de formação e apoio aos professores, além de atendimento individualizado para os alunos que não têm suporte no ambiente familiar para realizar suas atividades escolares.

Outro encaminhamento interno da aproximação com as famílias é a necessidade de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação. É avaliando que podemos prestar contas do que estamos fazendo, disseminar boas experiências e corrigir rumos. Embora a avaliação da aprendizagem dos alunos esteja hoje consolidada nos sistemas de ensino, o monitoramento e a avaliação das políticas e dos projetos especiais das Secretarias e escolas nem sempre são realizados. Embora seja comum a alegação de falta de tempo e de excesso de funções burocráticas, constatou-se também que ainda faltam instrumentos e capacidade técnica em muitas secretarias de educação para avaliar internamente ou contratar avaliações externas. Este foi o ponto mais frágil das experiências localizadas neste estudo. Mesmo as já consolidadas. A avaliação é uma atribuição eminentemente de Gestão Educacional e está contemplada no PAR por meio do indicador: Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação, com base no Plano Nacional de Educação não haviam passado por uma avaliação, apesar de este mecanismo estar previsto em vários dos projetos e de sua importância ser reconhecida. Por isso enfatizamos a importância e o cuidado que é preciso ter com os registros sobre as experiências: sem registros não há memória e muito menos avaliação ou aprendizado consistente e cumulativo para o aperfeiçoamento das ações. O registro organizado e sistemático das atividades possibilita a sistematização do conhecimento adquirido, bem como a possibilidade de socialização e integração das novas informações no planejamento continuado da ação educativa. Participação no grupo articulador das políticas intersetoriais.

Com relação aos aspectos relacionados aos alunos, que extrapolam a alçada da escola e da educação, é preciso acionar as instâncias que compõem o grupo de gestão

intersectorial. Como já abordado anteriormente, deve haver vontade política do executivo municipal para liderar e sustentar um grupo de trabalho com representantes das diversas secretarias e demais órgãos de governo. Um avanço em relação a este ponto é a promoção do planejamento integrado de escolas, postos de saúde e centros de assistência social, por território. Os diretores de cada um desses estabelecimentos públicos se reúnem periodicamente para traçar juntos metas de atendimento às demandas da população local. A combinação desses dois vetores de encaminhamento – intra e extraescolares – potencializa que os profissionais da educação sintam-se seguros para ajudar seus alunos a enfrentar eventuais adversidades vividas pelo seu grupo familiar, assumindo seu papel na rede de proteção social. A família, por sua vez, pode passar a ter, além de maior respeito pela instituição escolar, a confiança necessária para assumir tarefas para as quais se julgava incapacitada. Como diz um slogan bastante propagado na área de projetos sociais, é preciso ajudar a família a se ajudar.

### VIII – CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

Este estudo se propôs a dar um passo para a articulação de esforços teóricos e práticos a partir do levantamento de experiências já implementadas e de pesquisas sobre a relação escola-família no Brasil. Será bem-sucedido na medida em que conseguir mostrar que, apoiados pelas Secretarias de Educação, os programas de interação têm possibilidades de realmente impactar o trabalho cotidiano da escola. Não encontramos nem criamos um modelo pronto de interação. Organizamos um conjunto de informações e reflexões que podem ser úteis se bem adaptadas às situações de cada município brasileiro. Vimos que as fronteiras e as relações entre escola e família mudaram vertiginosamente no Brasil e no mundo nos últimos 60 anos. De uma escola para poucos, chegamos a uma escola de massas com um alunado com características completamente diferentes daquelas apresentadas nos tradicionais cursos de formação de professores. Esse novo aluno e essa nova família desafiam os educadores. No passado recente, quando nos deparamos com os problemas sociais do entorno, trazidos para a escola na bagagem de seus novos alunos, cometemos alguns erros que devem ser evitados:

1 – Não podemos retomar a mítica de que a escola como sistema educativo é o único e principal fator da mudança social. Uma das poucas certezas que temos hoje é que o desafio de garantir o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade transcende as políticas educativas e se inscreve no centro das políticas sociais de desenvolvimento. Isso não significa retirar da escola seu papel específico na socialização do saber e na formação de atitudes compatíveis com a vida em sociedade, mas sim atribuir-lhe novas funções de articulação de outros atores para que não se sobrecarregue tentando resolver os problemas do mundo, que atravessam as salas de aulas.

2 – Não podemos persistir em práticas homogêneas que desconsiderem as diferenças dos alunos e obriguem todos a se conformar a um modelo de aluno esperado. Além de não ser desejável, isso não é possível. As diferen-

ças linguísticas, culturais, étnicas, econômicas, físicas etc. não podem ser convertidas em desigualdade de desempenho e de oportunidades. Isso significa pensar em projetos político-pedagógicos, políticas e programas que contemplem todos e cada um dos alunos – o que não impede que se pense em atendimentos e serviços diferenciados de acordo com suas necessidades. Vivemos um momento em que todas as crianças e adolescentes dos mais diversos grupos familiares têm reconhecido o seu direito de serem bem acolhidos pela escola. Como já destacamos, a relação escola-família é inevitável, compulsória (no caso do ensino fundamental, pelo menos) e importante. Ocorre que não é fácil para as escolas lidar com tantos públicos diferentes. Professores, coordenadores e diretores simplesmente não foram preparados nas faculdades para isso. Além disso, a velocidade das transformações socioculturais foi maior fora do que dentro do sistema educacional, o que gerou escola anacronismos nas relações escola-família que precisam ser revistos.

Boa parte desses profissionais, infelizmente, atribuiu ou ainda atribui o insucesso escolar à ausência ou omissão dos responsáveis. Dizer que as condições para o sucesso da educação escolar estão nas mãos das famílias é o mesmo que admitir que a escola só é capaz de ensinar a alunos que já vêm educados de casa. As pesquisas revelam que há um conhecimento ainda precário sobre os alunos e suas condições de vida. Isso significa que o trabalho desenvolvido nas escolas pode não estar considerando a diversidade e as reais necessidades de seu público. Iniciar um movimento da escola em direção às famílias está no escopo da responsabilidade legalmente atribuída aos sistemas de ensino, mas o conhecimento gerado nesta aproximação e sua utilização no planejamento pedagógico têm sido pouco enfatizados.

Por isso, das várias funções que a interação escola-família pode ter – informar os pais, orientá-los para se envolverem na vida escolar dos filhos, fortalecer a participação em conselhos e outras instâncias de democratização da escola etc –, privilegiamos o conhecimento dos alunos no seu contexto como um primeiro passo necessário para o estabelecimento de uma relação que vai se desenvolvendo ao longo do tempo. Muitos se perguntam se a estratégia de deslocar os educadores do seu espaço institucional para compreender o território no qual está situada a escola e seus alunos não produzirá uma perda de foco da função específica da educação escolar, chamando para si demandas que a ultrapassam. Isso não seria assistencialismo, ou seja, um retrocesso? No contexto aqui proposto, aproximar-se da vida de cada um dos alunos é uma forma de conhecer, reconhecer e utilizar as lições da realidade a favor de sua aprendizagem.

Está, portanto, intrinsecamente relacionada com a missão da instituição escolar. Devemos sempre lembrar que o fato de a escola não ter como lidar sozinha com todas as questões que afetam a vida de seus alunos não fará com que esses problemas deixem de existir ou de desafiar-lá. Pelo contrário: se não forem enfrentados, eles tenderão a se agravar e continuarão a se manifestar dentro da escola. Pois é para a escola que as crianças e adolescentes diariamente trazem seus pedidos de ajuda, ainda que balbu-

ciantes ou silenciosos. E é na escola que pode ser garantido o direito a uma aprendizagem de qualidade. Diante da complexidade que afeta a vida dos alunos, e para cumprir sua missão de assegurar um ensino público de qualidade, a estrutura educacional deve assumir a iniciativa da aproximação com as famílias, tendo sempre em seu horizonte a articulação de políticas com outros atores e serviços sociais. Para isso, as escolas e os sistemas de ensino poderiam responder perguntas simples, tais como:

- 1 – Por que chamar as famílias à escola?
- 2 – Quando e por que ir às famílias?
- 3 – Nos encontros programados pelos educadores, os familiares têm oportunidades para falar o que pensam?
- 4 – As situações de interação contribuem realmente para aproximar escola e famílias, ou acabam aumentando as distâncias sociais e culturais entre elas?
- 5 – A escola está aberta para conhecer e respeitar a cultura, a organização e os saberes dos grupos familiares mais distanciados do padrão tradicional?
- 6 – Os familiares têm mesmo poder de interferência nos conselhos, assembleias, colegiados?
- 7 – A escola utiliza o conhecimento mais acurado que tem ao se aproximar das famílias para se planejar, rever suas práticas e formas de tratar os alunos?
- 8 – Quando a escola se aproxima das famílias e percebe situações de vulnerabilidade social, ela consegue convocar novos atores para encaminhar os apoios necessários? Reconhecemos que relacionar diretamente as ações de um projeto ou política de interação escola-família com os indicadores de qualidade educacionais é um grande desafio que ainda está por ser encarado.

Os resultados que conseguimos evidenciar neste estudo – maior compromisso dos professores com seus alunos, maior conhecimento da SME e das escolas sobre as condições que interferem na aprendizagem de seus alunos, maior participação dos pais e comunidade na escolarização dos alunos, menor evasão e infrequência etc. – foram captados por meio de depoimentos de agentes e das informações fornecidas pelos coordenadores dos projetos/programas.

O que ajudou a dar lastro para sugerir alguns caminhos de ação foram pesquisas que investigaram políticas públicas ou outras experiências ligadas ao tema. Como este tipo de política ainda está em estágio de maturação no país, o acompanhamento das experiências em curso torna-se particularmente relevante. O monitoramento e a avaliação podem ajudar a aprimorar a tecnologia social de interação escola-família em favor da garantia do direito de aprender. Desejamos a todos os educadores que se sintam inspirados por esse estudo que sejam zelosos e que guardem fôlego para avaliar suas iniciativas e compartilhar suas aprendizagens.

Assim poderemos consolidar uma política de interação escola-família bem estruturada e capaz de gerar avanços importantes na garantia de uma educação de qualidade para todos. Um indicador chamado alegria Watson não aguentava mais. Todo dia, tinha de ficar ouvindo os colegas se exibindo: “a professora foi lá em casa ontem, conversou um tempão com mãe e pai, comeu bolo de chocolate, to-

mou café e falou bem de mim”. O problema é que parecia que nunca chegava a sua vez. “Isso é que dá ter nome que começa com W, fica no fim da fila, depois dele na chamada só X-Y-Z. Deve ser por isso que a professora está demorando tanto para ir lá em casa”, pensava o menino. Na volta do recreio, o menino finalmente recebeu o que tanto esperava: a autorização, que deveria ser assinada pela mãe ou pai, para que a professora Vânia, a sua professora, visitasse sua casa. Eufórico, lia o papel, mas quando terminou seu sorriso havia murchado. E se o pai ou a mãe não quisessem, por algum motivo, a visita? Watson resolveu pôr fim à dúvida: assinou seu nome na autorização e entregou-a na mesma hora para a professora. “Eles sempre dizem que eu também sou dono da casa”, justificou, abrindo novamente o sorriso. Falamos, durante todo este estudo, dos efeitos favoráveis da implantação de um programa de interação entre profissionais da educação e familiares, para o processo educacional e até para a consolidação de políticas sociais.

Mas reservamos para o final destacar a mudança mais visível, imediata e incontestável: a elevação da autoestima dos alunos. Quando ocorre um bem conduzido processo de aproximação entre escola e família, as crianças tornam-se mais participativas em salas de aula, animadas com os estudos e alegres com a escola. Ou seja: alunos felizes.

Fonte

Interação escola-família: subsídios para práticas escolares / organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri. – Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

**COLL, CÉSAR. O CONSTRUTIVISMO NA SALA DE AULA. SÃO PAULO: EDITORA ÁTICA, 1999. (CAPÍTULOS 4 E 5).**

### **1. Os professores e a concepção construtivista**

O construtivismo não é uma teoria, e sim uma referência explicativa, composta por diversas contribuições teóricas, que auxilia os professores nas tomadas de decisões durante o planejamento, aplicação e a avaliação do ensino. Ou seja, o construtivismo não é uma receita, um manual que deve ser seguido à risca sem se levar em conta as necessidades de cada situação particular. Ao contrário, os profissionais da educação devem utilizá-lo como auxílio na reflexão sobre a prática pedagógica; sobre o como se aprende e se ensina, considerando-se o contexto em que os agentes educativos estão inseridos. Essas afirmações demonstram a necessidade de se compreender os conteúdos da aprendizagem como produtos sociais e culturais, o professor como agente mediador entre indivíduo e sociedade, e o aluno como aprendiz social.

Tendo em vista uma educação de qualidade, entendida como aquela que atende a diversidade, o processo educativo não é responsabilidade do professor somente. Desse modo, o trabalho coletivo dos professores, normas

e finalidades compartilhadas, uma direção que tome decisões de forma colegiada, materiais didáticos preparados em conjunto, a formação continuada e a participação dos pais são pontos essenciais para a construção da escola de qualidade.

A instituição escolar é identificada pelo seu caráter social e socializador. É por meio da escola que os seres humanos entram em contato com uma cultura determinada. Nesse sentido, a concepção construtivista compreende um espaço importante à construção do conhecimento individual e interação social, não contrapondo aprendizagem e desenvolvimento. Aprender não é copiar ou reproduzir, mas elaborar uma representação pessoal da realidade a partir de experimentações e conhecimentos prévios. É preciso aprender significativamente, ou seja, não apenas acumular conhecimentos, mas construir significados próprios a partir do relacionamento entre a experiência pessoal e a realidade. A pré-existência de conteúdos confere certa peculiaridade à construção do conhecimento, que deve ser entendida como a atribuição de significado pessoal aos conteúdos concretos, produzidos culturalmente.

Pensando especificamente o trabalho do professor, o construtivismo é uma concepção útil à tomada de decisões compartilhadas, que pressupõe o trabalho em equipe na construção de projetos didáticos e rotinas de trabalho. Por fim, é importante ressaltar que o construtivismo não é um referencial acabado, fechado a novas contribuições; sua construção acontece no âmbito da situação de ensino/aprendizagem e a ela deve servir.

### **2. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem**

A aprendizagem é motivada por um interesse, uma necessidade de saber. Mas o que determina esse interesse, essa necessidade? Não é possível elaborar uma única resposta a essa questão. No entanto, um bom caminho a seguir é compreender que além dos aspectos cognitivos, a aprendizagem envolve aspectos afetivo-relacionais. Ao construir os significados pessoais sobre a realidade, constrói-se também o conceito que se tem de você mesmo (autoconceito) e a estima que se professa (autoestima), características relacionadas ao equilíbrio pessoal. O autoconceito e a autoestima influenciam a forma como o aluno constrói sua relação com os outros e com o conhecimento; reconhecer essa dimensão afetivo-relacional é imprescindível ao processo educativo.

Em relação à motivação para conhecer, é necessário compreender a maneira como alunos encaram a tarefa de estudar, que pode ser dividida em dois enfoques: o enfoque profundo e o enfoque superficial. No enfoque profundo, o aluno se interessa por compreender o significado do que estuda e relaciona os conteúdos aos conhecimentos prévios e experiências. Já no enfoque superficial, a intenção do aluno limita-se a realizar tarefas de forma satisfatória, limitando-se ao que o professor considera como relevante, uma resposta desejável e não a real compreensão do conteúdo. Importante ressaltar que o enfoque com que o aluno aborda a tarefa pode variar; dessa forma, o enfoque

profundo pode ser a abordagem de uma relação a uma tarefa e o enfoque superficial em relação a outras pelo mesmo aluno. A inclinação dos alunos para um enfoque ou outro vai depender, dentre outros fatores, da situação de ensino da qual esse aluno participa.

Entretanto, o enfoque profundo pode ser trabalhado com os alunos de maneira intencional. Para isso, é preciso conhecer as características da tarefa trabalhada, o que se pretende com determinado conteúdo e a sua necessidade. Tudo isso demanda tempo, esforço e envolvimento pessoal. Outro ponto importante a ser ressaltado é que o professor, ao entrar numa sala de aula, carrega consigo certa visão de mundo e imagem de si mesmo, que influenciam seu trabalho e sua relação com os alunos. Da mesma forma, os alunos constroem representações sobre seus professores. Reconhecer esses aspectos afetivos e relacionais é fundamental para motivação e interesse pela construção de conhecimento, tendo em vista que o autoconceito e a autoestima, ligados às representações e expectativas sobre o processo educativo, possuem um papel mediador na aprendizagem escolar.

As interações, no processo de construção de conhecimento, devem ser caracterizadas pelo respeito mútuo e o sentimento de confiança. É a partir dessas interações, das relações que se estabelecem no contexto escolar, que as pessoas se educam. Levar isto em consideração é compreender o papel essencial dos aspectos afetivo-relacionais no processo de construção pessoal do conhecimento sobre a realidade.

### **3. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios**

Quando se inicia um processo educativo, as mentes dos alunos não estão vazias de conteúdo como lousas em branco. Ao contrário, quando chegam à sala de aula os alunos já possuem conhecimentos prévios advindos da experiência pessoal. Na concepção construtivista é a partir desses conhecimentos que o aluno constrói e reconstrói novos significados. Identificam-se alguns aspectos globais como elementos básicos que auxiliam na determinação do estado inicial dos alunos: a disposição do aluno para realizar a tarefa proposta, que conta com elementos pessoais e interpessoais com sua autoimagem, autoestima, a representação e expectativas em relação à tarefa a ser realizada, seus professores e colegas; capacidades, instrumentos, estratégias e habilidades compreendidas em certos níveis de inteligência, raciocínio e memória que possibilitam a realização da tarefa.

Os conhecimentos prévios podem ser compreendidos como esquemas de conhecimento, ou seja, a representação que cada pessoa possui sobre a realidade. É importante ressaltar que esses esquemas de conhecimento são sempre visões parciais e particulares da realidade, determinadas pelo contexto e experiências de cada pessoa. Os esquemas de conhecimento contêm, ainda, diferentes tipos de conhecimentos, que podem ser, por exemplo, de ordem conceitual (saber que o coletivo de lobos é alcateia), normativa (saber que não se deve roubar), procedimental

(saber como se planta uma árvore). Esses conhecimentos são diferentes, porém não devem ser considerados melhores ou piores que outros. Para o ensino coerente, é preciso considerar o estado inicial dos alunos, seus conhecimentos prévios e esquemas de conhecimentos construídos. Esse deve ser o início do processo educativo: conhecer o que se tem para que se possa, sobre essa base, construir o novo.

### **4. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? A natureza ativa e construtiva do conhecimento.**

Entre as concepções de ensino e aprendizagem sustentadas pelos professores, destacam-se três, cada uma considerando que aprender é:

1) Conhecer as respostas corretas: Nessa concepção entende-se que aprender significa responder satisfatoriamente as perguntas formuladas pelos professores. Reforçam-se positivamente as respostas corretas, sancionando-as. Os alunos são considerados receptores passivos dos reforços dispensados pelos professores.

2) Adquirir os conhecimentos relevantes: Nessa concepção, entende-se que o aluno aprende quando apreende informações necessárias. A principal atividade do professor é possuir essas informações e oferecer múltiplas situações (explicações, leituras, vídeos, conferências, visitas a museus) nas quais os alunos possam processar essas informações. O conhecimento é produto da cópia e não processo de significação pessoal.

3) Construir conhecimentos: Os conteúdos escolares são aprendidos a partir do processo de construção pessoal do mesmo. O centro do processo educativo é o aluno, considerado como ser ativo que aprende a aprender. Auxiliar a construção dessa competência é o papel do professor.

A primeira concepção está ligada às concepções tradicionais, diferenciada em relação às duas restantes por enfatizar o papel supremo do professor na elaboração das perguntas. As outras duas concepções, pelo contrário, ocupam-se de como os alunos adquirem conhecimentos; no entanto, entendem de formas diferentes esse processo. Compreendendo-se que aprender é construir conhecimentos, identifica-se a natureza ativa dessa construção e a necessidade de conteúdos ligados ao ato de aprender conceitos, procedimentos e atitudes.

Nesse sentido, é preciso organizar e planejar intencionalmente as atividades didáticas tendo em vista os conteúdos das diferentes dimensões do saber: procedimental (como a observação de plantas); conceitual (tipos e parte das plantas); e atitudinal (de curiosidade, rigor, formalidade, entre outras). O trabalho com esses conteúdos demonstra a atividade complexa que caracteriza o processo educativo, trabalho que demanda o envolvimento coletivo na escola.

### **5. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir.**

O ensino na concepção construtivista deve ser entendido como uma ajuda ao processo de ensino-aprendizagem, sem a qual o aluno não poderá compreender a realidade e atuar nela. Porém, deve ser apenas ajuda porque não pode substituir a atividade construtiva do conhecimento pelo aluno. A análise aprofundada do ensino enquanto ajuda leva ao conceito de “ajuda ajustada” e de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). No conceito de “ajuda ajustada” observa-se que o ensino, enquanto ajuda o processo de construção do conhecimento, deve ajustar-se a esse processo de construção. Para tanto, conjuga duas grandes características:

1) a de levar em conta os esquemas de conhecimento dos alunos, seus conhecimentos prévios em relação aos conteúdos a serem trabalhados;

2) e, ao mesmo tempo, propor desafios que levem os alunos a questionarem esses conhecimentos prévios. Ou seja, não se ignora aquilo que os alunos já sabem, porém aponta-se para aquilo que eles não conhecem, não realizam ou não dominam suficientemente, incrementando a capacidade de compreensão e atuação autônoma dos alunos.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) foi proposto pelo psicólogo soviético L. S. Vygotsky, partindo do entendimento de que as interações e relações com outras pessoas são a origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Nesse sentido, a ZDP pode ser identificada como o espaço no qual, com a ajuda dos outros, uma pessoa realiza tarefas que não seria capaz de realizar individualmente. A contribuição do conceito de ZDP está relacionada à possibilidade de se especificar as formas em aula, ajudando os alunos no processo de significação pessoal e social da realidade.

Para o trabalho com os conceitos acima arrolados, indicam-se os seguintes pontos:

- 1) Inserir atividades significativas na aula;
- 2) Possibilitar a participação de todos os alunos nas diferentes atividades, mesmo que os níveis de competência, conhecimento e interesses forem diferenciados;
- 3) Trabalhar com as relações afetivas e emocionais;
- 4) Introduzir modificações e ajustes ao logo da realização das atividades;
- 5) Promover a utilização e o aprofundamento autônomo dos conhecimentos que os alunos estão aprendendo;
- 6) Estabelecer relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos;
- 7) Utilizar linguagem clara e objetiva evitando mal-entendidos ou incompreensões;
- 8) Recontextualizar e reconceitualizar a experiência.

Trabalhar a partir dessas concepções caracteriza desafios à prática educativa que não está isenta de problemas e limitações. No entanto, entende-se que esse esforço, mesmo que acompanhado de lentos avanços, é decisivo para a aprendizagem e o desenvolvimento das escolas e das aulas.

### **6. Os enfoques didáticos**

A concepção construtivista considera a complexidade e as distintas variáveis que intervêm nos processos de ensino na escola. Por isso, não receita formas determinadas de ensino, mas oferece elementos para a análise e reflexão sobre a prática educativa, possibilitando a compreensão de seus processos, seu planejamento e avaliação. Um método educacional sustenta-se a partir da função social que atribui ao ensino e em determinadas ideias sobre como as aprendizagens se produzem. Nesse sentido, a análise das tarefas que propõem e conteúdos trabalhados, explícita ou implicitamente (currículo oculto), requer a compreensão do determinante ideológico que embasam as práticas dos professores. A discriminação tipológica dos conteúdos, ou seja, a análise dos conteúdos trabalhados segundo a natureza conceitual, procedimental ou atitudinal, mostra-se como importante instrumento de entendimento do que acontece na sala de aula.

Outro instrumento importante para a compreensão do processo educativo é a concepção construtivista da aprendizagem, que estabelece a aprendizagem como uma construção pessoal que o aluno realiza com a ajuda de outras pessoas; processo que necessita da contribuição da pessoa que aprende, implicando o interesse, disponibilidade, conhecimentos prévios e experiência; implica também a figura do outro que auxilia na resolução do conflito entre os novos saberes e o que já se sabia, tendo em vista a realização autônoma da atividade de aprender a aprender.

O problema metodológico para o fazer educativo não se encontra no âmbito do “como fazemos”, mas antes na compreensão do “que fazemos” e “por que”. Na elaboração das sequências didáticas que devem auxiliar a prática educativa deve-se levar em consideração os objetivos e os meios que se tem para facilitar o alcance desses objetivos.

### **7. A avaliação da aprendizagem no currículo escola: uma perspectiva construtivista.**

A questão da avaliação do processo educativo tem sido muito discutida. Com o desenvolvimento de propostas teóricas, metodológicas e instrumentais, expressões e conceitos como o de avaliação inicial, formativa e somatória povoam o vocabulário educacional. Junto a isso, construiu-se o consenso de que não se deve avaliar somente o aluno, mas também a atuação do professor, o planejamento de atividades e também sua aplicação. No entanto, muitas questões ainda se encontram sem respostas e se configuram como desafios aos envolvidos com o tema.

Uma primeira questão a ser levantada é a relação entre a avaliação e uma série de decisões relacionadas a ela, como promoção, atribuição de crédito e formatura de alu-

nos. Essas decisões não fazem parte, em sentido estrito, do processo de avaliação, porém essas decisões devem ser coerentes com as avaliações realizadas. O desafio é alcançar a máxima coerência entre os processos avaliativos e as decisões a serem tomadas. Todo processo avaliativo deve levar em conta os elementos afetivos e relacionais da avaliação. Desse modo, o planejamento das atividades avaliativas parte do entendimento de que o aluno atribui certo sentido a essa atividade, sentido que depende da forma como a avaliação lhe é apresentada e também de suas experiências e significações pessoais e sociais da realidade. É preciso levar em conta também o caráter sempre parcial dos resultados obtidos por meio das avaliações, devido à complexidade e diversificação das situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos. Assim, as práticas avaliativas privilegiadas devem ser aquelas que consideram a dinâmica dos processos de construção de conhecimentos.

Ao contrário das concepções que buscam neutralizar as influências do contexto nos resultados das avaliações, a concepção construtivista ressalta a necessidade de considerar as variáveis proporcionadas pelos diversos contextos particulares. Para isso, recomenda-se a utilização de uma gama maior possível de atividades de avaliação ao longo do processo educativo.

Partindo da consideração que é na prática que se utiliza o que se aprende, um dos critérios, que devem ser levantados nas atividades avaliativas, é o menor ou maior valor instrumental das aprendizagens realizadas, ou seja, em que grau pode-se utilizar o que se aprendeu, o que se construiu na significação dos saberes. Na medida em que aprender a aprender significa a capacidade para adquirir, de forma autônoma, novos conhecimentos, avaliar os aspectos instrumentais, é de suma importância a qualidade da educação. Por fim, ressalta-se a necessidade da abordagem da avaliação em estreita ligação com o planejamento didático e o currículo escolar. Dessa forma, "o quê", "como" e "quando" ensinar e avaliar se unem configurando uma prática educativa global, na qual as atividades avaliativas não estão separadas das demais atividades de construção de conhecimento pelos alunos.

Fonte

COLL, César. O construtivismo na sala de aula. São Paulo. Editora Ática, 1999

**CONTRERAS, JOSÉ. A AUTONOMIA DE PROFESSORES. SÃO PAULO: CORTEZ EDITORA, 2002. (CAPÍTULOS 3 E 7).**

### A AUTONOMIA DOS PROFESSORES

*CONTRERAS, José. A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2002.*

A Autonomia dos professores, bem como a própria ideia de seu profissionalismo, são temas recorrentes nos últimos tempos nos discursos pedagógicos. No entanto, sua profusão está se dando, sobretudo, na forma de slogans, que como tal de desgastam e seus significados se esvaziam com o uso frequente. Pode-se dizer que, por serem slogans, são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer nunca o significado que se lhes quer atribuir.

Há casos em que este sentido de slogan, de palavra com aura, é muito mais evidente. Tomemos o exemplo da qualidade da educação. Atualmente, todo programa, toda política, toda pesquisa, toda reivindicação educativa é feita em nome da qualidade, porém citá-la sem mais nem menos é, às vezes, um recurso para não defini-la. Remeter à expressão "qualidade da educação", em vez de explicitar seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas, e em diferentes posições ideológicas, é uma forma de pressionar para um consenso sem permitir discussão. Evidentemente esse é um recurso que pode ser utilizado por quem tem poder para dispor e difundir slogan como forma de legitimar seu ponto de vista sem discuti-lo.

Em relação à autonomia dos professores, estamos diante de um caso parecido. Uma vez que a expressão passou a fazer parte dos slogans pedagógicos, já não podemos evitá-la. Porém, usá-la como slogan é apoiar os que têm a capacidade de exercer o controle discursivo, os que se valem da retórica para criar consenso evitando a discussão.

Deste modo, temos que aproveitar o processo de esclarecimento para recuperar e repensar aqueles significados que supõem uma defesa expressa de certas opções; e que, mais do que nos limitarmos a repeti-las, possamos descobrir seu valor educativo e social.

Esta é a pretensão deste livro. Esclarecer o significado da autonomia de professores, tentando diferenciar os diversos sentidos que lhe podem ser atribuídos, bem como avançar na compreensão dos problemas educativos e políticos que encerra. Deve-se compreender, no entanto, que apesar da pretensão de esclarecer os diferentes significados da autonomia, isto não quer dizer que o propósito seja puramente conceitual. Contreras pretende captar a significação no contexto de diferentes concepções educativas e sobre o papel daqueles que ensinam. O esclarecimento da autonomia é por sua vez a compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de conceber os docentes, bem como as atribuições da sociedade na qual esses profissionais atuam. Ao falar da autonomia

do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação.

O presente texto está estruturado em três partes:

- na Parte I, analisa-se o problema do profissionalismo no ensino, situando essa questão no debate sobre a proletarização do professor, as diferentes formas de entender o que significa ser profissional e as ambiguidades e contradições ocultas na aspiração à profissionalidade.

- na Parte II, o autor discute as três tradições diferentes com respeito à profissionalidade de professores: a que entende os professores como técnicos, a que defende o ensino como uma profissão de caráter reflexivo e a que adota para o professor o papel do intelectual crítico.

A Parte III é dedicada a estabelecer uma visão global do que se deve entender por autonomia de professores, mostrando o equilíbrio necessário requerido entre diferentes necessidades e condições de realização da prática docente, e propondo as condições pessoais, institucionais e sociopolíticas que uma autonomia profissional deveria ter que não signifique nem individualismo, nem corporativismo, tampouco submissão burocrática ou intelectual. Segundo o autor, este não é um livro no qual se façam propostas concretas, se entendermos por isso planos de ação. Ao contrário, o livro possui, sim, um sentido muito prático, se aceitarmos que a forma com que pensamos tem muito a ver com a forma com que encaramos a realidade e decidimos nela nos inserir. A Autonomia não é isolamento e não é possível sem o apoio, a relação, o intercâmbio.

Nem sempre as sugestões provêm das leituras dos rascunhos. Provêm também, e neste caso especialmente, do clima intelectual e profissional no qual se criam oportunidades para discussões interessantes ou para análise de nós mesmos como docentes e de nossas circunstâncias profissionais.

### **A AUTONOMIA PERDIDA: A PROLETARIZAÇÃO DOS PROFESSORES**

Uma das ideias mais difundidas na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo, uma das mais polêmicas é a sua condição de profissional. Uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra “profissional”, e suas derivações, embora em princípio pareçam apenas referir-se às características e qualidades da prática docentes, não são sequer expressões neutras. O tema do profissionalismo – como todos os temas em educação – está longe de ser ingênuo ou desprovido de interesse e agendas mais ou menos escusas. O ensino, enquanto um ofício, não pode ser definido apenas de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, já que a docência se define também por suas aspirações e não só por sua materialidade. Por isso, se quisermos entender as características e qualidades do ofício de ensinar, temos de discutir tudo o que se diz sobre ele ou o que dele se espera. E também o que é e o que não deveria ser; o que se propõe, mas que se torna, ao menos, discutível.

Esta é a razão pela qual, se quisermos abordar o tema da autonomia profissional, precisamos discutir os aspectos contraditórios e ambíguos que encerra. A aspiração do autor com essa discussão é, portanto, conseguir manter o confronto ideológico, com o objetivo de resgatar uma posição comprometida com determinados valores para a prática docente. O tema da proletarização dos professores nos oferece uma perspectiva adequada para essa preocupação. A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia. O debate sobre a proletarização dos professores

Embora não se possa falar em unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização de professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam as quais os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária. Autores como Apple (1987; 1989b; Apple e Jungck, 1990), Lawn e Ozga (1988; Ozga, 1988), ou Densmore (1987) são representantes de tal perspectiva.

Este tipo de análise, segundo Jimenez Jaén (1988), tem como base teórica a análise marxista das condições de trabalho do modo de produção capitalista e o desenvolvimento e aplicação dessas propostas realizadas por Braverman (1974). Com o objetivo de garantir o controle sobre o processo produtivo, este era subdividido em processos cada vez mais simples, de maneira que os operários eram especializados em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo deste modo a perspectiva do conjunto, bem como as habilidades e destrezas que anteriormente necessitavam para o seu trabalho. O produto dessa atomização significava, por conseguinte, a perda da qualificação do operário. Agora, o trabalhador passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle de gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos experts. Deste modo, os conceitos-chave que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são:

- a) A separação entre concepção e execução no processo produtivo;
- b) A desqualificação;
- c) A perda de controle sobre o seu próprio trabalho.

Esta lógica racionalizadora transcendeu o âmbito da empresa, como âmbito privado e de produção, enquanto processo de acumulação de capital para invadir a esfera do Estado. No caso do ensino, a atenção a essas necessidades realizou-se historicamente mediante a introdução do mesmo espírito de “gestão científica”, tanto no que se fere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor. Assim, o currículo começou a conceber também uma espécie de processo de produção, organizado sob os mesmos parâmetros de decomposição em elementos mínimos de realização – os objetivos -, os quais corresponderiam a uma descrição das

atividades particulares e específicas da vida adulta para as quais haveria que se preparar (Bobbitt, 1918). A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas e diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer etc. (Jimenez Jaen, 1988). Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino.

A degradação do trabalho, privado de suas capacidades intelectuais e de suas possibilidades de ser realizado como produto de decisões pensadas e discutidas coletivamente, regulamentado na enumeração de suas diferentes tarefas e conquistas a que se deve dar lugar, fez com que os professores fossem perdendo aquelas habilidades e capacidades e aqueles conhecimentos que tinham conquistado e acumulado “ao longo de dezenas de anos de duro trabalho” (Apple e Jungck, 1990:154).

### **Profissionalismo e proletarização**

Um dos mecanismos que, segundo teóricos da proletarização, tem sido utilizado entre os professores como modo de resistência à racionalização de seu trabalho e à desqualificação, tem sido a reivindicação de seus status de profissionais (Densmore, 1987). Para Densmore, a pretensão dos docentes de serem reconhecidos como profissionais não reflete mais que uma aspiração para fugir de sua assimilação progressiva às classes trabalhadoras. Com efeito, a base social que se nutriu do trabalho dos professores foi evoluindo também à proporção que este se foi degradando.

Segundo Apple (1989b), não se pode explicar o surgimento do profissionalismo como defesa ideológica diante da desqualificação, sem entender a forma de evolução do sentido de responsabilidade entre os professores. Conforme aumenta o processo de controle, da tecnicidade e da intensificação, os professores e professoras tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais. A tese definida por Lawn e Ozga sobre este particular: “Entre os professores, o profissionalismo pode ser considerado uma expressão do serviço à comunidade, bem como em outros tipos de trabalho (...). Também se pode considerar uma força criada externamente que os une numa visão particular de seu trabalho (...). O profissionalismo é, em parte, uma tentativa social de construir uma “qualificação”; a autonomia era, em parte, a criação por parte dos professores de um espaço defensivo em torno da referida ‘qualificação’”. (Lawn e Ozga, 1988:213).

Em contrapartida, isso permitiria entender fenômenos segundo os quais, em algumas ocasiões, os professores se comprometem com as políticas de legitimação do Estado,

por meio de seus sistemas educativos: “Muitos mestres se comprometerão com elas (as metas de políticas reformistas) acreditando que vale a pena alcançá-las, e investirão quantidades excepcionais de tempo necessárias, tratando de assumi-las com seriedade. Estes mestres explorarão a si mesmos trabalhando inclusive mais duramente, com baixa remuneração e em condições intensificadas, fazendo tudo para vencer as contraditórias pressões às quais estarão submetidos. Aos mesmo tempo, porém, a carga adicional de trabalho criará uma situação na qual será impossível alcançar plenamente essas metas” (Apples e Jungck, 1990:169).

### **A Proletarização em nosso contexto recente**

Outro aspecto crítico que convém considerar com respeito à análise da profissão do professor afetada por um processo de proletarização é que a maioria dos estudos sobre essa questão provêm de uma realidade social e educacional muito diferente da nossa, a maioria dos estudos é realizada na Europa. Estão se perdendo muitas das habilidades e conhecimentos profissionais que possuíam e estão sendo afastados de funções para determinação do currículo que anteriormente lhes correspondiam.

O professor do ensino fundamental passa atualmente por sucessivas transformações que elevam sua categoria até transformá-lo em estudos universitários, enquanto que para o professor do ensino médio se institui também uma formação pedagógica ainda mínima. (Varela e Ortega, 1984).

O certo é que essa requalificação permite transformar e ocultar a forma de controle, ao justificar-se por seu valor técnico para a eficácia, “neutralizando” o conteúdo anterior puramente ideológico. Desta maneira, embora pudessemos falar de um processo de regulação, burocracia e tecnicidade cada vez mais detalhadas, isto não ocorre em um processo de anterior domínio e independência profissional. O modo de assegurar o controle e a dedicação dos professores, como vimos, reside em obter sua colaboração nos processos de racionalização, os novos mecanismos de racionalização que a reforma pôs em prática conseguirão eliminar as possíveis resistências dos professores à medida que consigam sua aceitação.

### **O controle ideológico e controle técnico no ensino**

Em primeiro lugar, embora a análise dos processos de proletarização costume fazer referência fundamentalmente à perda das competências técnicas e a seu despreendimento das funções de concepção, com as quais se atribui significação ao trabalho, o certo é que no âmbito educativo há um aspecto mais importante que o da desqualificação técnica e que é mais de natureza ideológica. No contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. Há processos de controle ideológico sobre os professores que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional. Um determinado resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico. Se a posição clássica da proletarização era a perda da autonomia ocasio-



nada pela redução de professores a meros executores de decisões externas, a recuperação de determinado controle pode não ser mais que a passagem da simples submissão a diretrizes alheias à “autogestão do controle externo”.

### A RETÓRICA DO PROFISSIONALISMO E SUAS AMBIGUIDADES

A discussão sobre o profissionalismo dos professores está atravessada de ponta a ponta pelas ambiguidades que a própria denominação “profissional” acarreta, bem como pelos interesses no uso desse termo. Algo desse assunto pode ser observado ao analisar o modo conflitivo e contraditório com que o termo é usado quando os professores tratam de fugir da proletarização. Passa a ser ambíguo porque sua fuga é tanto uma resistência à perda de qualidade em suas atividades de docência, como uma resistência a perder – ou não obter – um prestígio, um status ou uma remuneração que se identifique com a de outros profissionais.

#### Imagens e características

Em geral, parece que a reivindicação de profissionalismo ou o sentimento de “profissionais” por parte dos professores obedece a uma série de características que normalmente eles expressam como se pertencessem por direito próprio a seu trabalho. É o caso, por exemplo, da reivindicação de condições de trabalho como a remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função social que cumprem. Mas é também um pedido de reconhecimento “como profissionais”, isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de “estranhos” em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em certo sentido, “autonomia profissional”, mas também dignificação e reconhecimento social de seu trabalho, sobretudo em épocas em que se sentem questionados pelos pais nos conselhos escolares. São muitos os quadros elaborados tentando expor quais são esses traços determinantes de uma profissão. Para Skopp, são eles:

- Um saber sistemático e global (o saber profissional)
  - Poder sobre o cliente (disposição deste de acatar suas decisões)
  - Atitude de serviço diante de seus clientes
  - Autonomia ou controle profissional independente
  - Prestígio social e reconhecimento legal e público de seu status
  - Subcultura profissional especial
- Já Fernandez Enoita (1990), por sua vez, assinalou os seguintes traços:
- Competência (ou qualificação num campo de conhecimentos)
  - Vocação (ou sentido de serviço a seus semelhantes)
  - Licença (ou exclusividade em seu campo de trabalho)
  - Independência (ou autonomia, tanto frente às organizações como frente a seus clientes)
  - Autorregulação (ou regulação e controle exercido pela própria categoria profissional).

Assim quando se compara os professores com essas características, a conclusão mais habitual que se chega é que a única denominação possível a ser atribuída é a de semiprofissionais.

### O profissionalismo como ideologia

Estudos de Larson (1977) colocaram em evidência que as teorizações sobre os traços não são senão formalizações de supostos ideológicos que as próprias profissões sustentam, com o objetivo de manter a legitimidade de seu status e privilégios, e para manter sua diferenciação com respeito a outras ocupações.

No entanto, segundo Larson, esse suposto poder autônomo não corresponde à realidade e hoje menos do que nunca. A necessidade de depender do poder do Estado para a defesa de seus interesses e do capitalismo monopolista modificaram as condições de trabalho dos profissionais, tornando-se agora um especialista assalariado em uma grande organização empresarial ou burocrática.

Essa transformação fez com que o status tradicional de muitos profissionais não seja agora mais que o de trabalhadores assalariados e burocratizados.

Além disso, se o profissionalismo como ideologia se encontra ligado à capacidade de impor um conhecimento como exclusivo, despolitizando e tornando tecnocrática a atuação social, está longe de ficar claro que isso seja uma conquista social, esta é uma advertência que Popkewitz (1990) faz.

### O controle sobre o conhecimento e as profissões do ensino.

A profissionalização encontrou seu processo mais forte de legitimação na posse do conhecimento científico. O profissionalismo, como assessoria de experts no planejamento e regulação escolar, transformava a administração política educativa em um problema meramente racional, que poderia ser resolvido mediante habilidades técnicas adquiridas pelos especialistas graças ao caráter científico de seu conhecimento. (Popkewitz, 1991) “A formação de professores existe e está historicamente ligada ao desenvolvimento institucional do ensino. Conforme o ensino evoluiu como forma social de preparar as crianças para a vida adulta, também se desenvolveu um grupo ocupacional especializado em elaborar o plano de sua vida diária. Este grupo desenvolveu algumas corporações especializadas em imagens, alegorias e rituais que explicam a ‘natureza’ do ensino e sua divisão do trabalho. A formação de professores pode ser entendida, em parte, como um mecanismo para fixar e legitimar as pautas ocupacionais de trabalho para os futuros professores” (Popkewitz, 1987)

O resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Quem detém o status de profissional no ensino é, fundamentalmente, o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional.

### **As armadilhas do profissionalismo**

Em nome da profissionalização, ou de atributos que lhe são associados, com o objetivo de garanti-la, ou ampliá-la, justificam-se transformações administrativas e trabalhistas para os docentes, exigindo-se sua colaboração. Evidentemente, não se pode defender a oposição a uma reforma se, como consequência da mesma, começarmos a ser reconhecidos como melhores profissionais ou, se nós negamos a fazê-la, estaremos abandonando nossas responsabilidades profissionais.

Smyth (1991a), por exemplo, explica a forma em que o profissionalismo dos professores está se redefinindo e utilizando, como fator de legitimação, as novas políticas de reforma, as quais se caracterizam por uma combinação entre as decisões centralizadas e pelas metas curriculares claramente definidas e fixadas pelo Estado, por um lado, e a participação local e a decisão colegiada nos centros escolares por outro.

Dessa perspectiva, a profissionalização atua como modo de garantir a colaboração sem discutir os limites de atuação. Isto é o que Hargreaves e Dave (1990) chamam de "colegização artificial".

### **Autonomia no profissionalismo**

A reivindicação de autonomia do profissionalismo parece mais uma defesa contra a intrusão. É previsível que essa reação contra a intervenção externa possa se sustentar com mais facilidade diante dos setores mais fracos da sociedade, do que frente às organizações ou aos poderes públicos; isto é, ante os receptores de seus serviços e não frente a seus empregadores (Fernandez Enguita, 1993; Gil, 1996). Nesse sentido, os movimentos de profissionalização podem obter mais êxito em preservar suas atuações da crítica e da participação social, do que na determinação do conteúdo ou das condições de seu trabalho nas instituições nas quais se integram. A autonomia como não intromissão costuma ser, por um lado, uma descrição equivocada da função desempenhada pelo ensino, já que este se situa no terreno da transmissão de valores e saberes sancionados socialmente.

## **OS VALORES DA PROFISSIONALIZAÇÃO E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

### **A profissionalidade docente e as qualidades do trabalho educativo**

Como afirmaram Lawn e Ozga (1988), ou Carlson (1987;1992), as exigências profissionais que os professores podem fazer não se diferenciam em muitas ocasiões das que podem ser feitas por outros trabalhadores. Pretender um maior controle sobre o próprio trabalho não é privativo dos trabalhadores da área de ensino, porém essa reivindicação não se reduz a um desejo de maior status. A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam

ser indiscutíveis na profissão de docente. E a profissionalização pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação.

### **A obrigação moral**

A primeira dimensão da profissionalidade docente deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza (Contreras, 1990). Este compromisso ou obrigação moral confere à atividade de ensino um caráter que, como assinalou Sockett (1989:100), se situa acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição do emprego. É preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, merece todo o aluno. É inevitável o fato de que o trabalho de ensinar consista na relação direta e continuada com pessoas concretas sobre as quais se pretende exercer uma influência, com a bondade das pretensões e com os aspectos mais pessoais de evolução, os sentimentos e o cuidado e atenção que podem exigir como pessoas (Noddings, 1986). O aspecto moral do ensino está muito ligado à dimensão emocional presente na relação educativa. Na verdade, sentir-se comprometido ou "obrigado" moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso. O professor ou professora, inevitavelmente, se defronta com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, os níveis de transformação da realidade que enfrenta etc.

### **O compromisso com a comunidade**

A educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. É também necessário entender que a responsabilidade pública envolve a comunidade na participação das decisões sobre o ensino. Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas socio-políticos que competem ao trabalho de ensinar. Todos os campos de compromisso social da prática docente supõem para os professores, em muitas ocasiões, um conflito com as definições institucionais da escola, a regulação de suas funções e as inércias tradições assentadas. Já não estamos falando do professor ou da professora, isolados na sua sala de aula, como forma de definir o lugar da sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das consequências sociais e da política do exercício profissional do ensino.

### **A competência profissional**

A obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos. Temos que falar de competên-

cias profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido das consequências das práticas pedagógicas. Dificilmente, pode-se assumir uma obrigação moral ou um compromisso com o significado e as repercussões sociais do ensino se não se dispuser desta competência (Sockett, 1993). É necessário destacar, de qualquer modo, que a atenção a competências profissionalizadoras que requerem um distanciamento dos contextos imediatos para entender os fatores de determinação da prática educativa há de ser compensada e simultaneamente sustentada com a atenção e cuidado às pessoas concretas que se deduz da obrigação moral. Da mesma maneira, podemos dizer que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas ele ou ela dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, isto é, se carecer de autonomia profissional, porque, como afirmou Gimeno: "(...) um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões e elaborar juízos arrazoados que justifiquem suas intervenções" (Gimeno, 1989:15).

### **MODELOS DE PROFESSORES: EM BUSCA DA AUTONOMIA PROFISSIONAL DO DOCENTE**

#### **A Autonomia Ilusória: o professor como profissional técnico**

Trata-se mais precisamente de aprofundar o entendimento da autonomia como chave para compreensão de um problema específico do trabalho educativo, característica que se mostrará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa.

#### **A prática profissional do ensino a partir da racionalidade técnica**

Como afirmou Schön (1983;1992), o modelo dominante que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, foi o da racionalidade técnica. A ideia básica deste modelo é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. Segundo essa perspectiva, Schein identificou no conhecimento profissional três componentes essenciais:

a) Ciência ou disciplina básica, sobre o qual a prática se apoia e a partir do qual se desenvolve.

b) Ciência aplicada ou de engenharia, a partir do qual deriva a maioria dos procedimentos cotidianos de diagnóstico e de solução de problemas.

c) Habilidade e atitude, que se relaciona com a atuação concreta a serviço do cliente, utilizando para isso os dois componentes anteriores da ciência básica e aplicada. "A racionalidade técnica impõe, então, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que se preparam as condições para o isolamento dos profissionais e seu confronto gremial" (Pérez Gómez, 1991).

#### **Domínio Técnico e dependência profissional**

No campo da educação, a falta de aplicação técnica de grande parte do conhecimento pedagógico, juntamente com a natureza ambígua e, por vezes, conflituosa de seus fins, levou a que se considere o ensino como uma profissão somente em um sentido muito fraco e limitado. O reconhecimento que, como profissionais, os professores possuem, sob essa concepção, relaciona-se com o domínio técnico demonstrado na solução de problemas, ou seja, no conhecimento dos procedimentos adequados de ensino e em sua aplicação inteligente. O conhecimento pedagógico relevante, a partir da mentalidade da racionalidade técnica, é sobretudo aquele que estabelece quais os meios mais eficientes para levar a cabo alguma finalidade predeterminada, ou seja, aquele que se pode apresentar como técnica ou método de ensino (Holiday, 1990).

#### **A irredutibilidade técnica do ensino.**

O professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica. A prática docente é, em grande medida, um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas de situações para as quais dispomos de tratamento. Aqueles professores que entendem que seu trabalho consiste na aplicação de habilidades para alcançar determinadas aprendizagens, tendem a resistir à análise de circunstâncias que ultrapassa a forma pela qual já compreenderam seu trabalho. Por outro lado, os que se sensibilizam diante dessas questões, terão de aceitar o contexto mais amplo nas origens e consequências de sua prática educativa como parte de seu compromisso profissional, embora percam necessariamente a segurança que lhes dava a redução de sua competência profissional, e se abrirão à complexidade, à instabilidade e à incerteza.

#### **A autonomia ilusória: a incapacitação política**

Eliot (1991b) denominou de "expert infalível" aquele tipo de professor que demonstra uma preocupação pelo rigor maior do que pela relevância. Segundo este autor, o expert infalível não está preocupado em desenvolver uma visão global da situação na qual atua, mas, sim, em função das categorias extraídas do conhecimento especializado que possui. Ainda segundo Elliott, dada a lacuna existente na epistemologia positivista, da prática entre o domínio do conhecimento técnico e seu uso nas situações reais, o "expert infalível" aplica esse conhecimento de forma intuitiva, baseando-se no saber do senso comum, que se manipula na cultura profissional. Um dos efeitos evidentes da concepção dos professores como "experts técnicos" é o que se refere às finalidades do ensino. Em termos da prática de ensino, tanto a fixação externa de objetivos educacionais

como sua redução a resultados, não resolvem os problemas de obrigação moral, os quais os professores necessariamente enfrentarão.

### O DOCENTE COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO

O que o modelo de racionalidade técnica - como concepção da atuação profissional - revela é a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível a partir de um conjunto de premissas. Por isso, é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma pela qual realmente se abordam situações problemáticas da prática. A partir da descrição que Schön realizou, observando a forma com que diferentes profissionais realizam realmente seu trabalho, foi se caracterizando essa perspectiva, apresentada a seguir.

### Schön e os profissionais reflexivos

A ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983;1992) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há um conflito de valor. Essa ideia de reflexão na ação habitual, na vida cotidiana, adota determinadas características próprias na prática profissional. Conforme sua prática fica estável e repetitiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional o que lhe permite confiar em sua especialização. Os professores podem se encontrar em processos imediatos de reflexão na ação no caso de terem de responder a uma alteração imprevista no ritmo da classe. Este processo de reflexão na ação transforma o profissional, segundo Schön, em um "pesquisador no contexto da prática" (1983:69). A prática constitui-se, desse modo, um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, "que problemas valem a pena ser resolvidos e que papel desempenhar neles" (ibid.:130). "Um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções (...). A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional". (Schön, 1983:338-9)

### Stenhouse e o professor como pesquisador

A concepção do ensino como prática reflexiva, e dos professores como profissionais reflexivos, transformaram-se em denominações habituais na atual literatura pedagógica, de tal maneira que, como veremos mais adiante,

chegou-se inclusive, a obscurecer algumas vezes o sentido que Schön quis dar a esses termos. Para Stenhouse, o ensino é uma arte, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino. Por isso, pensa que os docentes são como artistas, que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente. E compara a busca e experimentação de um professor com a que realiza, por exemplo, um músico tentando extrair o que há de valioso em uma partitura, tentando experimentá-la, pesquisando possibilidades, examinando efeitos, até encontrar o que para ele expressa seu autêntico sentido musical. (Stenhouse, 1985). Tanto Stenhouse com Schön expõem sua posição em relação aos professores ou aos profissionais como resistência e oposição aos modelos de racionalidade técnica. Uma das ideias básicas no pensamento de Stenhouse foi a da singularidade das situações educativas. Não é possível saber o que é, ou o que será, uma situação de ensino até que se realize. Desta forma, é impossível dispor de um conhecimento que nos proporcione os métodos que devam ser seguidos no ensino, porque isso seria como aceitar que há ações cujo significado se estabelece à margem dos que o atribuem, ou que é possível depender de generalizações sobre métodos, quando o importante na educação é atender as circunstâncias que cada caso apresenta e não pretender a uniformização dos processos educativos, ou dos jovens. Como a prática docente supõe o ensino de algo, a criação de determinadas situações de aprendizagem, a busca de certas qualidades na aprendizagem dos alunos etc., é o currículo que reflete o conteúdo do ensino. O currículo necessita ser sempre interpretado, adaptado e, inclusive, (re) criado por meio do ensino que o professor realiza. Como expressa J. Mac Donald: "O ensino não é a aplicação do currículo, mas a contínua invenção, reinvenção e improvisação do currículo.

O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói a própria ação. A ideia do professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos.

### O fundamento aristotélico: a racionalidade prática.

Tanto o trabalho de Schön como o de Stenhouse, e seus seguidores, podem ser assumidos perfeitamente sob a perspectiva da racionalidade prática aristotélica. Para Aristóteles, há uma diferença clara entre o que se chama de atividades técnicas e as atividades práticas. De acordo com essa ética, é evidente que a educação é um tipo de atividade prática se for entendida como dirigida não à consecução de produtos, mas à realização de qualidades intrínsecas ao próprio processo educativo.

### **Autonomia das decisões profissionais e responsabilidade social**

Ser sensível às características do caso, e atuar em relação ao mais apropriado para o mesmo, é algo que requer processos reflexivos, os quais não podem manipular elementos que não estiverem assimilados por seus protagonistas, seja a partir de sua própria experiência ou da proposição de uma tradição. Se a deliberação é sobre a forma de realizar o bem, nenhum professor poderá evitar agir em relação à sua própria concepção do que é o bem na educação, independentemente das restrições ou das ordens às quais estejam submetidos. A conclusão que se extrai é a de que a educação não pode ser determinada a partir de fora; entenda-se a partir disto a ideia de que a prática educativa não pode ser a realização de valores educativos formulados por agentes externos à própria ação. São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio das quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas. "Como poderemos nós, professores, conhecer o que se deve fazer: Uma resposta possível é que teremos de receber instruções em forma de currículo e de especificações sobre os métodos pedagógicos.

Pessoalmente, rejeito essa ideia. A educação é um aprendizado no contexto de uma busca da verdade. A verdade não pode estar definida pelo Estado, nem sequer por meio de processos democráticos: um controle estrito do currículo e dos métodos pedagógicos nas escolas é equivalente ao controle totalitário da arte. Alcançar a verdade por meio da educação é um assunto de juízo profissional em cada situação concreta, e os professores de educação ou os administradores não podem nos indicar o que devemos fazer. As recomendações vão variar em cada caso. Não necessitaremos de um médico se o que este nos indicar for um tratamento prescrito pelo Estado ou sugerido por seu professor, sem sequer nos ter examinado e diagnosticado previamente" (Stenhouse, 1985:44-5)

### **CONTRADIÇÕES E CONTRARIEDADES: DO PROFISSIONAL REFLEXIVO AO INTELLECTUAL CRÍTICO**

Não vivemos em uma sociedade simplesmente pluralista, mas estratificada e dividida em grupos com status desigual, poder e acesso a recursos materiais e culturais (Warnke, 1992:150). A prática profissional não é só a realização de pretensões educativas. Nós, docentes, em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões e vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou nem sequer captar com lucidez.

É essa fraqueza ou insuficiência de argumentação do profissional reflexivo que conduz à busca de uma concepção que, sem renunciar ao que anuncia a pretensão reflexiva (uma prática consciente e deliberativa, guiada pela busca da coerência pessoal entre as atuações e convicções), dê conta dessas preocupações em relação a qual deveria ser a orientação para a reflexão do professor.

### **Apropriação generalizada do termo reflexivo**

Desde que se publicou a obra de Schön (1983), a ideia do docente como profissional reflexivo passou a ser moeda corrente na literatura pedagógica. Vários autores tentaram fazer uma revisão sobre o enfoque reflexivo. De um lado, não se sabe, em muitas ocasiões, o que querem dizer os autores com o termo reflexão, fora do uso comum utilizado pela maioria dos professores. Zeichner (1993), por exemplo, em uma tentativa de esclarecer o campo, identificou na literatura pedagógica cinco variedades da prática reflexiva:

- Versão acadêmica: que acentua a reflexão sobre as disciplinas, e a representação e tradução do conhecimento disciplinar em matérias, para promover a compreensão dos estudantes;

- Versão de eficiência social: que ressalta a aplicação minuciosa de estratégias particulares de ensino que vêm sugeridas por um "conhecimento básico" externo à prática e que se deduz da pesquisa sobre o ensino;

- Versão evolutiva que prioriza um ensino sensível ao pensamento, aos interesses e às pautas do desenvolvimento evolutivo dos estudantes, bem como da própria evolução do professor como docente e como pessoa;

- Versão de reconstrução social que acentua a reflexão sobre os contextos institucionais, sociais e políticos, bem como a valorização das atuações em sala de aula em relação à sua capacidade para contribuir para uma igualdade maior, justiça e condições humanas, tanto no ensino como na sociedade;

- Versão genética, na qual se defende a reflexão em geral, sem especificar grande coisa em relação aos propósitos desejados ou ao conteúdo da reflexão

### **Crítica à concepção reflexiva de Schön**

Liston e Zeichner (1991) apontaram os limites da teoria de Schön. Para eles, este é um enfoque reducionista e estreito, que limita, por conseguinte, o sentido do que deveria ser uma prática reflexiva. "A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e a ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas" (Liston e Zeichner, 1991: 81).

A crítica de Liston e Zeichner se dirige à falta de especificidade de Schön em relação ao fato de que os professores reflitam sobre sua linguagem, seu sistema de valores, de compreensão sobre a forma com que definem seu papel, pois é necessário propor a forma com que isto se constitui como parte importante do processo de reflexão na ação.

### **Os limites do professor como artista reflexivo**

Da mesma forma que no caso de Schön, há outros autores que criticaram as limitações do pensamento de Stenhouse em relação a sua concepção do professor como pesquisador. A ideia do artista reflete o fato de que uma pessoa se autoanalisa, com seus próprios recursos e sua própria compreensão, para desenvolver as qualidades artísticas de sua obra, dentro de uma tradição estética. Quando se define a ideia do professor como artista ou como

pesquisador, bem como a do profissional reflexivo, estamos diante do mesmo problema: define-se uma configuração das relações entre determinadas pretensões e as práticas profissionais, em um contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para essa reflexão.

### **As práticas institucionais dos professores e as limitações da reflexão**

Não poderemos compreender as possibilidades que a reflexão tem em si mesma para detectar os interesses de dominação da prática escolar, e para transcender os limites que esta impõe à emancipação, se não tivermos em conta a forma com que professores e professoras, no contexto da instituição escolar, constroem seu papel. O ensino, enquanto prática social, não é definido ex novo pelos docentes, mas estes se incorporam a uma instituição, a qual já responde a certas pretensões, uma história, rotinas e estilos estabelecidos. Contudo, a lógica do controle tecnocrático entra em contradição com a forma pela qual as instituições expressam o sentido da missão encomendada. Enquanto que por um lado, se formulam as finalidades educativas como formas de preparação para uma vida adulta com capacidade crítica em uma sociedade plural, por outro lado a docência e a vida na escola se estruturam negando essas pretensões.

### **A crítica teórica como superadora das limitações da reflexão**

Muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela se socializam, tendem a limitar seu universo de ação e de reflexão à sala de aula. O excesso de responsabilidade e a insegurança em que vivem os levam a aceitar as concepções regulamentares e tecnocráticas, que lhes oferecem uma segurança aparente, porém, ao mesmo tempo, a regulamentação burocrática e externa lhes impede de atender simultaneamente às necessidades de seus alunos e às exigências de controle. Em sua insatisfação, os sentimentos de responsabilidade conduzem ao isolamento e ao deslocamento da culpa para os contextos mais imediatos: os alunos, os colegas, o funcionamento da escola. Segundo expressa Giroux: "Os professores podem não ser conscientes da natureza de sua própria alienação, ou podem não reconhecer o problema como tal (...). Esta é precisamente a ideia da teoria crítica: ajudar os professores a desenvolver uma apreciação crítica da situação na qual se encontram".

### **Giroux e o professor como intelectual crítico**

Foi Giroux quem melhor desenvolveu essa ideia dos professores como intelectuais. Baseando-se nas ideias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social, para Giroux, o sentido dos professores compreendidos como intelectuais reflete todo um programa de compreensão e análise do que, para ele, devem ser os professores. Por um lado, permite entender o trabalho do professor como tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. "O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das

contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial de transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social" (Giroux, 1991:90).

### **A reflexão crítica**

Facilitar a ligação de uma concepção libertadora da prática de ensino com um processo de emancipação dos próprios professores para sua configuração como intelectuais críticos requer, na opinião de Smyth (1991b; 1986; 1987) e Kemmis (1985; 1987), a constituição de processos de colaboração com os professores para favorecer sua reflexão crítica. A reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de "definir-se" diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica.

Para Kemmis (1987), refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na historizada situação, participar de uma atividade social e ter uma determinada postura diante dos problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, quanto da relação entre nosso pensamento e ação educativos. Colmo essa maneira de atuar tem conseqüências públicas, a reflexão crítica induz a conceber como uma atividade também pública, exigindo, por conseguinte, a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se à elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e prática social e de suas condições de trabalho. Com o objetivo de poder articular a forma pela qual a prática reflexiva se relaciona com um compromisso crítico, Kemmis (1985) chamou a atenção para os elementos que configuram como processo. São os seguintes:

1. A reflexão não está biológica ou psicologicamente determinada, nem é tampouco "pensamento puro"; expressa uma orientação à ação e tem a ver com a relação entre pensamento e ação nas situações reais históricas nas quais nos encontramos.

2. A reflexão não é o trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação; pressupõe e prefigura relações sociais.

3. A reflexão não está livre de valores nem é neutra; expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos.

4. A reflexão não é indiferente ou passiva em relação à ordem social, nem se reduz a discutir os valores sobre os quais exista acordo social; ativamente, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.

5. A reflexão não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa nosso poder para

reconstruir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social (Kemmis, 1985:149).

### **O fundamento habermasiano da reflexão crítica**

Todas estas discussões sobre a reflexão crítica encontram seu fundamento na Teoria Crítica e, mais especificamente, nas ideias de Habermas. O projeto teórico de Habermas está baseado nas ideias da emancipação, no aprofundamento de seu significado, na fundamentação de sua razão de ser e no papel do conhecimento nela contido.

A partir de sua teoria dos interesses constitutivos do conhecimento, Habermas (1982; 1984) defende que as concepções práticas, ou seja, aquelas que supõem uma ação comunicativa dirigida ao entendimento e ao acordo (e sobre as quais se sustenta o modelo profissional reflexivo), não são possíveis em uma sociedade em que os modos dominantes de produção, o imperativo da mentalidade tecnológica, aplicada aos sistemas de relações humanas, e dos interesses dos grupos que detêm o poder, forçaram certas relações que estão enraizadas em uma comunicação distorcida, ou em sistemas diretamente coercitivos, que dão lugar a consciências deformadas pela ideologia.

Nas relações que Habermas estabelece em todo este plano de conhecimento dirigido à ação política, a figura do teórico (e de sua teoria) fica esboçada de forma problemática, já que reconhece por um lado um momento de privilégio, simultâneo à incapacidade de justificar-se conclusivamente. "A reivindicada superioridade do ilustrador sobre aquele que ainda deve se ilustrar é teoricamente inevitável, mas é, ao mesmo tempo, fictícia e necessita de autocorreção: em um processo de ilustração há somente participantes" (Habermas, 1987).

### **Diversos entendimentos sobre crítica**

A importância deste fato para nós é que, quando se trata de estimular professores a buscarem processos de emancipação guiados pela reflexão crítica, à maneira do que propunham Kemmis ou Smyth, não é nem um pouco evidente que estejamos diante de um caso semelhante aos dos grupos organizados por interesses comuns e por intenção política. Em todo o caso, o que se propunha era mais o desejo de que a reflexão crítica conduzisse à necessidade de uma ação transformadora.

### **Autonomia ou emancipação**

O que o modelo dos professores como intelectuais críticos sugere é que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem "naturalmente" pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas. Do esforço também para descobrir as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as possibilidades de ação do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social. Igualmente o intelectual crítico está preocupado com

a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a recondução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais.

## **AUTONOMIA E SEU CONTEXTO A CHAVE DA AUTONOMIA DOS PROFESSORES**

### **Concepção da autonomia profissional**

Autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza. Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver as situações-problema para a realização prática das pretensões educativas. Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais de ensino

### **As novas políticas educacionais e a autonomia de professores.**

Não é possível falar da autonomia de professores sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho. As condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bem como o clima ideológico que a envolve, são fatores fundamentais que a apoiam ou a entorpecem. E sem condições adequadas, o discurso sobre a autonomia pode cumprir apenas duas funções: ou é uma mensagem de resistência, de denúncia de carências para um trabalho digno e com possibilidades de ser realmente educativo, ou é uma armadilha para os professores, que só pretende fazê-los crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e que, portanto, o problema é só deles.

### **A autonomia necessária: diagnóstico de uma mudança de perspectiva sobre os professores**

A comunicação ou disseminação das inovações se transformam em um fator-chave: como conseguir que o receptor, os professores, as entenda, aceite e as leve a cabo. Como vencer suas resistências. Grande parte da teoria e da pesquisa sobre a inovação educativa moveu-se sob os pressupostos anteriores, de maneira que se entendeu que a formulação de uma inovação, que emanava dos técnicos e especialistas, externos às salas de aula e às escolas, significavam um elemento em si positivo.

Tudo isso não fizeram senão aumentar a perspectiva dominante sobre os professores, os quais não só tinham uma imagem de passividade, como de realizadores de atuações que outros planejavam, e que os inovadores e reformadores se moveram durante muito tempo no dese-

jo de que fossem mais obedientes do que autônomos. A autonomia, mais do que uma pretensão para os professores, poderia chegar a ser um estorvo na realização fiel das reformas esboçadas. As modificações que os professores poderiam introduzir nas inovações planejadas significavam um fracasso, uma adulteração das mesmas, e era necessário contê-las. Planejar bem uma inovação era reduzir ao máximo a possibilidade de que fosse “deformada” pelos professores.

As experiências de desenvolvimento do currículo baseadas nos professores. Como alternativas às concepções tecnológicas do currículo, nas quais o docente ficava reduzido ao papel do técnico aplicador de planos alheios, surgiram experiências em que os professores eram protagonistas do desenvolvimento curricular. Nesses casos, não se pretendia a fidelidade dos professores ao programa curricular, mas o contrário, apelava-se para sua capacidade de experimentação das propostas de ensino, para que eles mesmos testassem suas possibilidades educativas. Mudança de perspectiva na compreensão dos professores. Um dos fatores fundamentais nesta mudança de mentalidade foi a aceitação, por parte da comunidade de pesquisadores, de que os professores não poderiam ser compreendidos o suficiente em termos de suas condutas ou como simples aplicadores de diretrizes.

Com o advento do behaviorismo e o assentamento dos modelos cognitivos surgiu uma nova linha de pesquisa que entendia em uma nova fonte de compreensão dos professores como mediadores cognitivos das ideias e propostas educativas, bem como pensadores dinâmicos de sua própria realidade de ensino (Clark e Peterson, 1989). A escola como unidade de ação e mudança. Após sucessivas experiências de inovação e diversas tentativas de transformação curricular, foi-se descobrindo também que era insuficiente pensar no ensino e em sua melhoria com professores isolados em suas salas de aula. No entanto, o reconhecimento do papel mediador das escolas não se pode realizar sem levar em conta que são as pessoas concretas que as habitam, ou seja, aqueles que vivem, interpretam, transmitem e transformam os costumes, relações e crenças que constituem a cultura da escola. A crise das ideias de mudança como solução definitiva de problemas. Uma das razões para a perda de fé nos clássicos modelos de inovação encontra-se no fato de que cada vez mais se desconfia da aspiração para encontrar a solução definitiva dos problemas que afligem a educação ou sua organização institucional. Os problemas e suas circunstâncias mudam no tempo e no espaço, transformando-se e singularizando-se, e as soluções devem ser aceitas como aproximações provisórias que se tentam adequar como tentativa de circunstâncias concretas de casa caso ou escola em particular. A realidade é sempre mutante e as organizações educativas devem aprender a se adaptar e a encontrar suas próprias estratégias de ação. Isto supõe a transformação da própria noção de mudança escolar.

### **A descentralização administrativa das reformas**

Um fenômeno bastante comum na maioria dos países ocidentais, na década de 1990, foi o surgimento de reformas educacionais que estão apresentando três âmbitos fundamentais de preocupação: o currículo, as escolas e os professores. Embora de forma bastante ambígua, quando não claramente contraditória, a descentralização e a autonomia estão sendo utilizadas como princípios nos quais se dizem baseadas as mudanças propostas: a descentralização do currículo associada à autonomia de escolas e professores. Em termos de política educativa, poderíamos dizer que uma das coisas que o princípio de descentralização supôs foi o reconhecimento, no processo de planejamento curricular, deste fato.

Razão pela qual se tende a pensar cada vez mais no currículo oficial como aquele documento que deve ser adaptado, desenvolvido ou concretizado nas circunstâncias particulares de ensino. Este princípio passou a fazer parte do discurso público e da retórica da administração em relação ao currículo, e que, não sendo tão novo na experiência dos professores, não justificou por si só as atuais tendências de descentralização curricular. Especialistas e administradores insistem na importância de que as escolas se considerem unidades de autogestão, sensíveis a seu contexto, tratando de atender às suas demandas e em contínuo desenvolvimento profissional e institucional.

Os professores tornarão sua a reforma se tomarem o currículo como seu e se comprometerem com sua escola, conferindo-lhe um caráter próprio e singular. A qualidade da educação depende da qualidade das escolas, e estas, por sua vez, dependem de que os professores se comprometam com elas, de que trabalhem em colaboração com seus colegas para sua permanente melhoria, atendendo às necessidades do contexto e respondendo às demandas. Que cada escola assuma “autonomamente” a responsabilidade de seu próprio projeto educacional tem sua tradução na prática no assumir tal responsabilidade perante a “sociedade”, entendendo-se, neste caso, as famílias concretas que buscam as escolas concretas. A sociedade, particularizada nas famílias singulares com filhos em idade escolar, assume as responsabilidades “devolvidas” pelo Estado, adquirindo a obrigação de exigir das escolas uma educação de qualidade.

A forma pela qual se entende esse princípio de participação das famílias é, sobretudo, incentivando e facilitando a escolha das escolas. Dessa forma, a devolução de responsabilidades é entendida como entrega, aos atores concretos (as escolas específicas e as famílias envolvidas em cada uma delas), da responsabilidade dos efeitos de suas decisões isoladas. Efeitos que, entretanto, por vezes só podem ser entendidos em sua dimensão sociológica, cultural e política, e não só na dimensão particular em que se tomam estas decisões.

### **O que há por trás? As mudanças ideológicas de fundo**

Até o momento, as razões dessas tendências reformistas, que podem ser observadas tanto na Espanha como internacionalmente, estão presentes, de um modo ou de outro, nos discursos públicos e na retórica das administrações. Entretanto, devemos compreender o fenômeno da



descentralização atendendo às motivações profundas que animam esse tipo de tendência. "O problema com a legitimidade do Estado parece se basear, ao menos em parte, em sua natureza supercentralizadora (real ou percebida), na distância entre a base e o sistema político, em seu caráter monopolista, sua incapacidade estrutural para atender as variações importantes dentro da sociedade e na qualidade amiúde impessoal, coercitiva e desumana de sua burocracia administrativa. Se esta avaliação for correta, então tudo o que pareça com um Estado menos centralizado e monopolista, mais atento às variações de necessidades internas, pode ser visto como fonte potencial de ampliação de legitimidade". (Weiler, 1990:441-2).

O currículo descentralizado e a autonomia nas escolas podem ser, portanto, o lugar em que os conflitos se diluem ou se reduzem a casos particulares. As diferenças sociais da sociedade em geral são muito perceptíveis em cada escola em particular. Vistas individualmente, cada uma pode ser internamente mais homogênea, podendo concretizar o currículo de forma aparentemente menos conflituosa. Ou, ainda, as escolas em que se produzem conflitos sociais ou ideológicos podem ser menores em quantidade, ficando isoladas do resto do sistema. É este o modelo que agora se afirma estar em crise. Tanto suas dificuldades internas como o ataque ideológico a que foi submetido foram assinalando aspectos controversos do mesmo e ocasionando mudanças ideológicas e políticas de longo alcance. Entre as múltiplas mudanças que vêm sendo produzidas, vamos destacar três delas:

A) A crise fiscal do Estado: os Estados se transformaram em máquinas enormes, intrincadas e complexas, que geram um gasto muito grande, e, com isso, o Estado entrou em uma crise fiscal cada vez mais difícil de ser sustentada, o que está gerando uma discussão sobre o papel do Estado na cidadania.

B) A crise de motivação da sociedade: o modelo de Estado de bem-estar, ao atuar como provedor das necessidades sociais, o fez assumindo quais eram elas e como deveriam ser satisfeitas, dando alento ao consumo passivo da provisão nacional, minando a confiança dos cidadãos em dirigir suas próprias vidas e aumentando continuamente à burocracia, a vigilância, a imposição de ordens e o controle nacional (Keane, 1992)

C) A crise de motivação dos serviços públicos: a mesma apatia que se observava na sociedade em geral pode se apreciar também nos serviços públicos. Na medida em que estes são organismos planejados de forma centralizadora, burocraticamente complicados, dependentes de diferentes organismos, ao mesmo tempo centrais, periféricos e locais, perderam progressivamente coerência e capacidade de adaptação e de mudança.

### **A autonomia aparente**

Se relacionarmos hoje as transformações ideológicas e políticas que vêm sendo produzidas ao papel do Estado, dos serviços públicos, da cidadania e da democracia, com as mudanças das reformas educacionais, poderemos entender de forma mais global a direção em que pode estar se encaminhando o sistema escolar. E, além das mudanças

legislativas (onde se pode situar a maior vitória do neoliberalismo como ideologia), poderemos também analisar qual o tipo de mentalidade que parece estar se estendendo no mundo educacional. Ou seja, se as escolas forem mais diferenciadas entre si, isto leva às escolas à competitividade em que o mercado de oferta e procura deve se ajustar.

É evidente que essa discussão da competitividade e do ajuste entre a oferta e a demanda tem suas perversões. Em primeiro lugar, os recursos econômicos e de influência, para saberem se mover dentro do sistema na busca da melhor escolha, devem levar em conta que as escolas são bens escassos ou justos no mercado; as "boas" escolas, seja elas o que forem, serão ainda mais escassas; pode optar por uma "boa" escola depende da capacidade do consumidor para isso. Em segundo lugar, a competitividade como motivação da sociedade não é neutra. O critério a partir do qual se compete não é livremente escolhido pela sociedade, posto que venha decidido pela capacidade de rendimento em termos fixados pelo currículo oficial (Hatcher, 1994).

### **Conclusão**

O que tudo isso reflete é efetivamente um modelo de ajuste e demanda, mas não um modelo de diálogo social na definição da escolaridade. A escola começa a se movimentar para oferecer o que atrai a clientela. E a clientela se movimenta em função do que sente como competitivo no mercado social. Assim, enquanto a escola e usuários não se sentarem para discutir o que acreditam que deveria ser a prática educativa, ambos estarão fazendo movimentos de ajuste a partir de demandas e necessidades que eles próprios não controlam, porque não atuam enquanto grupo que toma decisões deliberativas e compartilhadas, senão como agentes isolados guiados por interesses individuais, não sociais.

Fonte

Disponível em:

[http://educacadoresemluta.blogspot.com.br/2009/12/contreras-jose-autonomia-dos\\_14.html](http://educacadoresemluta.blogspot.com.br/2009/12/contreras-jose-autonomia-dos_14.html)

**DOWBOR, LADISLAU. EDUCAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA REALIDADE LOCAL. ESTUD. AV. [ONLINE]. 2007, VOL.21, N° 60, PP. 75-90.**

### **EDUCAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA REALIDADE LOCAL**

*Ladislau Dowbor*

NO MUNICÍPIO de Pintadas, na Bahia, pequeno município distante da modernidade do asfalto, todo ano quase a metade dos homens viajava para o Sudeste para o corte de cana. A parceria de uma prefeita dinâmica, de alguns produtores e de pessoas com visão das necessidades locais permitiu que os que buscavam emprego em lugares

distantes se voltassem para a construção do próprio município. Começaram com uma parceria da Secretaria da Educação local com uma universidade de Salvador, para elaborar um plano de saneamento básico da cidade, o que reduziu os custos de saúde, liberou terras e verbas para a produção, e assim por diante. A geração de conhecimentos sobre a realidade local e a promoção de uma atitude proativa para o desenvolvimento fazem parte evidente de uma educação que pode se tornar no instrumento científico e pedagógico da transformação local.

A iniciativa partiu de uma prefeita eleita por uma rede de organizações sociais, portanto diretamente vinculada às necessidades das comunidades. Em retribuição, o governador mandou fechar a única agência bancária da cidade. A resposta da comunidade foi reativar uma cooperativa de crédito local, passando a financiar localmente grande parte das iniciativas. E a educação nisso? Os promotores dessas iniciativas deram-se conta de que Pintadas fica no semiárido, e que as crianças nunca tinham tido uma aula sobre o semiárido, sobre as limitações e potencialidades da sua própria realidade. Hoje se ensina o semiárido nas escolas de Pintadas. É natural que esse ensino, que permite às crianças a compreensão da sua região, das dificuldades dos seus próprios pais nas diversas esferas profissionais, estimule as crianças e prepare cidadãos que verão a educação como instrumento de transformação da própria realidade.

Em Santa Catarina, sob orientação do falecido Jacó Anderle, foi desenvolvido o programa "Minha Escola, Meu Lugar". Trata-se de uma orientação sistemática de inclusão da realidade local nos currículos escolares, envolvendo a formação de professores – que, em geral, pela própria formação, também desconhecem as suas regiões –, a elaboração de material didático, articulação dos currículos de diversas disciplinas, e assim por diante.

A região de São Joaquim, no sul do Estado de Santa Catarina, era um local pobre, de pequenos produtores sem perspectiva, e com os indicadores de desenvolvimento humano mais baixos do Estado. Como outras regiões do país, São Joaquim e os municípios vizinhos esperavam que o desenvolvimento "chegasse" de fora, sob forma de investimento de uma grande empresa, ou de um projeto do governo. Há poucos anos, vários residentes da região decidiram que não iriam mais esperar, e optaram por uma outra visão de solução dos seus problemas: enfrentá-los eles mesmos. Identificaram características diferenciadas do clima local, que constataram ser excepcionalmente favorável à fruticultura. Organizaram-se, e com os meios de que dispunham fizeram parcerias com instituições de pesquisa, formaram cooperativas, abriram canais conjuntos de comercialização para não depender de atravessadores, e hoje constituem uma das regiões que mais rapidamente se desenvolvem no país. E não estão dependendo de uma grande corporação que de um dia para outro pode mudar de região: dependem de si mesmos.

É importante pensar a dimensão educativa desses processos. Há tempos, com a recomendação do Banco Mundial, promoveu-se o que se chamava na época de "educação para o desenvolvimento". A visão restringia os currículos, centrando-os na formação de pessoas úteis para as

empresas, em conhecimentos tidos como mais "práticos". Hoje essa tendência se manifesta em grandes instituições privadas, como a Phoenix, nos Estados Unidos, universidade de fins lucrativos, cotada em bolsa, que eliminou visões humanistas e ensina o que caracteriza como marketable skills, ou seja, habilidades comercializáveis. É ir contra a corrente, na linha da velha dicotomia entre teoria e prática.

Essa visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera, mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que estão ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços.

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a essa compreensão e à necessidade de se formarem pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas desse tipo, constata-se que não só as crianças, mas mesmo os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isso começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.

Numa região da Itália, visitamos uma cidade onde o chão da praça central era um grande baixo-relevo da própria cidade e das regiões vizinhas, permitindo às pessoas visualizar os prédios, as grandes vias de comunicação, o desenho da bacia hidrográfica, e assim por diante. Entre outros usos, a praça é utilizada pelos professores para discutir com as crianças a distribuição territorial das principais áreas econômicas, mostrar-lhes como a poluição num ponto se espalha para o conjunto da cidade, e assim por diante. Há cidades que elaboraram um Atlas local para que as crianças pudessem entender o seu espaço, outras estão dinamizando a produção de indicadores para que os problemas locais se tornem mais compreensíveis, e mais fáceis de ser incorporados ao currículo escolar. Os meios são numerosos e variados, e os detalharemos no presente texto, mas o essencial é essa atitude de considerar que as crianças podem e devem se apropriar, por meio de conhecimento organizado, do território onde são chamadas a viver, e que a educação tem um papel central a desempenhar nesse plano.

Há uma dimensão pedagógica importante nesse enfoque. Ao estudarem de forma científica e organizada a realidade que conhecem por vivência, mas de forma fragmentada, as crianças tendem a assimilar melhor os próprios conceitos científicos, pois é a realidade delas que passa a adquirir sentido. Ao estudarem, por exemplo, as dinâmicas migratórias que constituíram a própria cidade onde vivem,

as crianças tendem a encontrar cada uma a sua origem, segmentos de sua identidade, e passam a ver a ciência como instrumento de compreensão da sua própria vida, da vida da sua família. A ciência passa a ser apropriada, e não mais apenas uma obrigação escolar.

### Globalização e desenvolvimento local

Quando consultamos a imprensa, ou até revistas técnicas, parece-nos que tudo está globalizado, só se fala em globalização, no cassino financeiro mundial, nas corporações transnacionais. A globalização é um fato indiscutível, diretamente ligado a transformações tecnológicas da atualidade e à concentração mundial do poder econômico. Mas nem tudo foi globalizado. Quando olhamos dinâmicas simples, mas essenciais para a nossa vida, encontramos o espaço local. Assim, a qualidade de vida no nosso bairro é um problema local, envolvendo o asfaltamento, o sistema de drenagem, as infraestruturas do bairro.

Esse raciocínio pode ser estendido a inúmeras iniciativas, como a de São Joaquim aqui citada, mas também a soluções práticas, como a decisão de Belo Horizonte de tirar os contratos da merenda escolar da mão de grandes intermediários, contratando grupos locais de agricultura familiar para abastecer as escolas, o que dinamizou o emprego e o fluxo econômico da cidade, além de melhorar sensivelmente a qualidade da comida – foram incluídas cláusulas sobre agrotóxicos – e de promover a construção da capital social. Dependem essencialmente da iniciativa local a qualidade da água, da saúde, do transporte coletivo, bem como a riqueza ou pobreza da vida cultural. Enfim, grande parte do que constitui o que hoje chamamos de qualidade de vida não depende muito – ainda que possa sofrer os seus impactos – da globalização: depende da iniciativa local.

A importância crescente do desenvolvimento local encontra-se hoje em inúmeros estudos, do Banco Mundial, das Nações Unidas, de pesquisadores universitários. Iniciativas como a que mencionamos antes vêm sendo estudadas regularmente. O Programa Gestão Pública e Cidadania, por exemplo, desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, tem cerca de 7.500 experiências desse tipo cadastradas e estudadas. O Cepam, que estuda a administração local no Estado de São Paulo, acompanha centenas de experiências. O Instituto Brasileiro de Administração Municipal (Ibam) do Rio de Janeiro acompanha experiências no Brasil inteiro, como é o caso de Instituto Pólis, da Fundação Banco do Brasil, que promoveu a Rede de Tecnologias Sociais, e assim por diante.

É interessante constatar que quanto mais se desenvolve a globalização, mais as pessoas estão resgatando o espaço local e buscando melhorar as condições de vida no seu entorno imediato. Naisbitt, um pesquisador americano, chegou a chamar esse processo de duas vias, de globalização e de localização, de “paradoxo global”. Na realidade, a nossa cidadania se exerce em diversos níveis, mas é no plano local que a participação pode se expressar de forma mais concreta.

A grande diferença, para municípios que tomaram as rédeas do próprio desenvolvimento, é que, em vez de serem objetos passivos do processo de globalização, passaram a direcionar a sua inserção segundo os seus interesses. Promover o desenvolvimento local não significa voltar as costas para os processos mais amplos, incluindo os planetários: significa utilizar as diversas dimensões territoriais segundo os interesses da comunidade.

Há municípios turísticos, por exemplo, onde um gigante do turismo industrial ocupa uma imensa parte da orla marítima, joga a população ribeirinha para o interior e obtém lucros a partir da beleza natural da região, na mesma proporção em que dela priva os seus habitantes. Outros municípios desenvolveram o turismo sustentável e aproveitam a tendência crescente da busca de lugares mais sossegados, com pousadas simples, mas em ambiente agradável, ajudando, e não desarticulando, as atividades preexistentes, como a pesca artesanal, que aliás se torna um atrativo. Tanto o turismo de resorts como o turismo sustentável participam do processo de globalização, mas na segunda opção há um enriquecimento das comunidades, que continuam a ser donas do seu desenvolvimento.

Com o peso crescente das iniciativas locais, é natural que da educação se esperem não só conhecimentos gerais, mas a compreensão de como os conhecimentos gerais se materializam em possibilidades de ação no plano local.

### Urbanização e iniciativas sociais

Boa parte da atitude passiva de “espera” do desenvolvimento se deve ao fato de a nossa urbanização ainda ser muito recente. Nos anos 1950, éramos, como ordem de grandeza, dois terços de população rural; hoje somos 82% de população urbana. A urbanização muda profundamente a forma de organização da sociedade em torno às suas necessidades. Uma família no campo resolve individualmente os seus próprios problemas de abastecimento de água, de lixo, de produção de hortifrutigranjeiros, de transporte.

Na cidade, não é viável cada um ter o seu poço, mesmo porque o adensamento da população provoca a poluição dos lençóis freáticos pelas águas negras. O transporte é em grande parte coletivo, o abastecimento depende de uma rua comercial, as casas têm de estar interligadas com redes de água, esgotos, telefonia, eletricidade, frequentemente com cabos de fibras ópticas, sem falar da rede de ruas e calçadas, de serviços coletivos de limpeza pública e de remoção de lixo, e assim por diante. A cidade é um espaço no qual predomina o sistema de consumo coletivo em rede.

No espaço adensado urbano, as dinâmicas de colaboração passam a predominar. Não adianta uma residência combater o mosquito da dengue se o vizinho não colabora. A poluição de um córrego vai afetar toda a população que vive rio abaixo. Assim, enquanto a qualidade de vida da era rural dependia em grande parte da iniciativa individual, na cidade passa a ser essencial a iniciativa social, que envolve muitas pessoas e a participação informada de todos.

O próprio entorno rural passa cada vez mais a se articular com a área urbana, tanto por meio do movimento de chácaras e lazer rural da população urbana como pelas atividades rurais que se complementam com a cidade,

como é o caso do abastecimento alimentar, das famílias rurais que complementam a renda com trabalho urbano, ou da necessidade de serviços descentralizados de educação e saúde. Gera-se assim um espaço articulado de complementaridades entre o campo e a cidade. Onde antes havia a divisão nítida entre o “rural” e o “urbano” aparece o que tem sido chamado de “urbano”.

No território assim constituído, as pessoas passam a se identificar como comunidade, a administrar conjuntamente problemas que são comuns. Esse “aprender a colaborar” se tornou suficientemente importante para ser classificado como um capital, uma riqueza de cada comunidade, sob forma de capital social. Em outros termos, se antigamente o enriquecimento e a qualidade de vida dependiam diretamente, por exemplo, numa propriedade rural, do esforço da família, na cidade a qualidade de vida e o desenvolvimento vão depender cada vez mais da capacidade inteligente de organização das complementaridades, das sinergias no interesse comum.

É nesse plano que desponta a imensa riqueza da iniciativa local: como cada localidade é diferenciada, segundo o seu grau de desenvolvimento, a região onde se situa, a cultura herdada, as atividades predominantes na região, a disponibilidade de determinados recursos naturais, as soluções terão de ser diferentes para cada uma. E só as pessoas que vivem na localidade, que a conhecem efetivamente, é que sabem realmente quais são as necessidades mais prementes, os principais recursos subutilizados, e assim por diante. Se elas não tomarem iniciativas, dificilmente alguém o fará para elas.

O Brasil possui quase 5.600 municípios. Não é viável o governo federal, ou mesmo o governo estadual, conhecer todos os problemas de tantos lugares diferentes. E tampouco está na mão de algumas grandes corporações resolver tantos assuntos, ainda que tivessem interesse. De certa forma, os municípios formam os “blocos” com os quais se constrói o país, e cada bloco ou componente tem de se organizar de forma adequada segundo as suas necessidades, para que o conjunto – o país – funcione.

Assim passamos de uma visão tradicional dicotômica, na qual ficava de um lado a iniciativa individual e de outro a grande organização, estatal ou privada, para uma visão de iniciativas colaborativas no território. As inúmeras organizações da sociedade civil organizada, as ONG, as organizações comunitárias, os grupos de interesse, fazem parte dessa construção de uma sociedade que gradualmente aprende a articular interesses que são diferenciados, mas nem por isso deixam de ter dimensões complementares.

A educação não pode se limitar a constituir para cada aluno um tipo de estoque básico de conhecimentos. As pessoas que convivem num território têm de passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. A escola passa, assim, a ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes. Não se trata de uma diferenciação discriminadora, do tipo “escola pobre para pobres”: trata-se de uma educação mais emancipadora na medida em que assegura à nova geração os instrumentos de intervenção sobre a realidade que é a sua.

### Informação, educação e cidadania

A pesquisadora americana Hazel Henderson traz uma imagem interessante. Imaginemos um trânsito atravancado numa região da cidade. Uma das soluções é deixar cada um se virar como pode, um tipo de liberalismo exacerbado. O resultado será, provavelmente, que todos buscarão maximizar as suas vantagens individuais, gerando um engarrafamento-monstro, pois a tendência é ocupar todos os espaços vazios, e a maioria vai ter um comportamento semelhante. Outra solução é colocar guardas que irão direcionar todo o fluxo de trânsito, de forma imperativa, a fim de desobstruir a região. A solução pode ser mais interessante, mas não respeita as diferenças de opção ou mesmo de destino dos diversos motoristas. Uma terceira saída é deixar a opção ao cidadão, mas assegurar, por meio de rádio ou de painéis, ampla informação sobre o local onde ocorre o engarrafamento, os tempos previstos de demora e as opções. Esse tipo de decisão, democrática, mas informada, permite o comportamento inteligente de cada indivíduo, segundo os seus interesses e situação particular, e ao mesmo tempo o interesse comum.

Sempre haverá, naturalmente, um pouco de cada opção nas diversas formas de organizar o desenvolvimento, mas o que nos interessa particularmente é a terceira opção, pois mostra que além do “vale tudo” individual, ou da disciplina da “ordem”, pode haver formas organizadas e inteligentes de ação sem que seja preciso mandar nas pessoas, respeitando a sua liberdade. Em outros termos, um bom conhecimento da realidade, sólidos sistemas de informação, transparência na sua divulgação podem permitir iniciativas inteligentes por parte de todos.

Há algum tempo, a cidade de Porto Alegre colocou em mapas digitalizados todas as informações sobre unidades econômicas da cidade, que estão registradas na Secretaria da Fazenda para obter o alvará de funcionamento. Quando, por exemplo, um comerciante quer abrir uma farmácia, mostram-lhe o mapa de distribuição das farmácias na cidade. Com isso, o comerciante localiza as áreas onde já há várias farmácias, e onde há falta delas. Assim, com boa informação, o comerciante irá localizar a sua farmácia onde há clientela que esteja precisando, servindo melhor os seus próprios interesses e prestando um serviço socialmente mais útil.

Em outros termos, a coerência sistêmica de numerosas iniciativas de uma cidade, de um território depende fortemente de uma cidadania informada. A tendência que temos hoje é que só alguns políticos ou chefes econômicos locais dispõem da informação, e ditam o seu programa à cidade. Assim, a democratização do conhecimento do território, das suas dinâmicas mais variadas é uma condição central do desenvolvimento. E onde o cidadão vai colher conhecimento sobre a sua região se discussões sobre a cidade só aparecem uma vez a cada quatro anos nos discursos eleitorais?

**Um relatório recente do Instituto de Estudos Sócio-Econômicos (Inesc), uma ONG que trabalha sobre o controle do dinheiro público, é nesse sentido interessante:**

O fato de termos uma sociedade com baixo nível de escolaridade, constitui um desafio a mais, não só para melhorar a escolaridade, mas para educar para a cidadania, para que os cidadãos saibam suas responsabilidades e saibam cobrar dos seus legisladores e do poder público em geral, a transparência, a decomposição dos números que não entendem. Apesar disso, e embora não haja uma cultura disseminada do controle social na população, muitos cidadãos exercem o controle social com extrema eficácia porque têm noção de prioridade e fazem comparações, em termos de resultados das políticas, mesmo sem saber ler, e mesmo quando o próprio poder público tenta desqualificá-los, principalmente quando se apontam irregularidades nos Conselhos. Quanto mais as informações são monopólio, ou herméticas e confusas, menor é a capacidade de a sociedade participar e de influenciar o Estado, o que acaba enfraquecendo a noção de democracia, que pode ser medida pelo fluxo, pela qualidade e quantidade das informações que circulam na sociedade. O grande desafio é a transparência no sentido do empoderamento, que significa encontrar instrumentos para que a população entenda o orçamento e fiscalize o poder público.

O objetivo da educação não é desenvolver conceitos tradicionais de "educação cívica" com moralismos que cheiram a mofo, mas permitir que os jovens tenham acesso aos dados básicos do contexto que regerá as suas vidas. Entender o que acontece com o dinheiro público, quais são os indicadores de mortalidade infantil, quem são os maiores poluidores da sua região, quais são os maiores potenciais de desenvolvimento – tudo isso é uma questão de elementar transparência social. Não se trata de privilegiar o "prático" relativamente ao teórico, trata-se de dar um embasamento concreto à própria teoria.

### **Os parceiros do desenvolvimento local**

Uma educação que insira nas suas formas de educar uma maior compreensão da realidade local terá de organizar parcerias com os diversos atores sociais que constroem a dinâmica local. Em particular, as escolas, ou o sistema educacional local de forma geral, terão de articular-se com universidades locais ou regionais para elaborar o material correspondente, organizar parcerias com ONG que trabalham com dados locais, conhecer as diferentes organizações comunitárias, interagir com diversos setores de atividades públicas, buscar o apoio de instituições do sistema S como Sebrae ou Senac, e assim por diante.

O processo é de duplo sentido, pois, por um lado, leva a escola a formar pessoas com maior compreensão das dinâmicas realmente existentes para os futuros profissionais, e, por outro, leva a que essas dinâmicas penetrem o próprio sistema educacional, enriquecendo-o. Assim, os professores terão maior contato com as diversas esferas

de atividades, tornar-se-ão de certa maneira mediadores científicos e pedagógicos de um território, de uma comunidade. A requalificação dos professores que isso implica poderá ser muito rica, pois esses serão naturalmente levados a confrontar o que ensinam com as realidades vividas, sendo de certa maneira colocados na mesma situação que os alunos, que escutam as aulas e enfrentam a dificuldade em fazer a ponte entre o que é ensinado e a realidade concreta do seu cotidiano.

O impacto em relação à motivação, para uns e outros, poderá ser grande, sobretudo para os alunos a quem sempre se explica que "um dia" entenderão por que o que estudam é importante. O aluno que tiver aprendido em termos históricos e geográficos como se desenvolveu a sua cidade, o seu bairro, terá maior capacidade e interesse em contrastar esse desenvolvimento com o processo de urbanização de outras regiões, de outros países, e compreenderá melhor os conceitos teóricos das dinâmicas demográficas em geral.

Envolve ainda mudanças dos procedimentos pedagógicos, pois é diferente fazer os alunos anotarem o que o professor diz sobre D. Carlota Joaquina, e organizar de maneira científica o conhecimento prático, mas fragmentado que existe na cabeça dos alunos. Em particular, seria natural organizar de forma regular e não esporádica discussões que envolvam alunos, professores e profissionais de diversas áreas de atividades, desde líderes comunitários a gerentes de banco, de sindicalistas a empresários, de profissionais liberais e desempregados, apoiando esses contatos sistemáticos com material científico de apoio.

Na sociedade do conhecimento para a qual evoluímos rapidamente, todos – e não só as instituições de ensino – se defrontam com as dificuldades de se lidar com muito mais conhecimento e informação. As empresas realizam regularmente programas de requalificação dos trabalhadores, e hoje trabalham com o conceito de knowledge organization, ou de learning organizations, na linha da aprendizagem permanente.

Acabou o tempo em que as pessoas primeiro estudam, depois trabalham, e depois se aposentam. A relação com a informação e o conhecimento acompanha cada vez mais as pessoas durante toda a sua vida. É um deslocamento profundo entre a cronologia da educação formal e a cronologia da vida profissional.

Nesse sentido, todas as organizações, e não só as escolas, se tornaram instituições onde se aprende, reconsideram-se os dados da realidade. A escola precisa estar articulada com esses diversos espaços de aprendizagem para ser uma parceira das transformações necessárias.

Um exemplo interessante nos vem de Jacksonville, nos Estados Unidos. A cidade produz anualmente um balanço de evolução da sua qualidade de vida, avaliando a saúde, a educação, a segurança, o emprego, as atividades econômicas, e assim por diante. Esse relatório anual é produzido com a participação dos mais variados parceiros e permite inserir o conhecimento científico da realidade no cotidiano dos cidadãos. O mundo da educação tem por vocação ensinar a trabalhar de forma organizada o conhecimento. Pode ficar fora de esforços desse tipo?

Aparecem como parceiros necessários as universidades regionais, as empresas, o sistema S, diversos órgãos da prefeitura, as ONG ambientais, as organizações comunitárias, a mídia local, as representações locais do IBGE, da Embrapa e de outros organismos de pesquisa e desenvolvimento. Enfim, há um mundo de conhecimentos dispersos e subutilizados, que podem se tornar matéria-prima de um ensino diferenciado.

O que visamos é uma escola um pouco menos lecionadora, e um pouco mais articuladora dos diversos espaços do conhecimento que existem em cada localidade, em cada região; e educar os alunos de forma a que se sintam familiarizados e inseridos nessa realidade.

### O impacto das tecnologias

É impressionante a solidão do professor ante a sua turma, com os seus cinquenta minutos e uma fatia de conhecimento predefinida a transmitir. Alguns serão melhores, outros piores, para enfrentar esse processo, mas no conjunto esse universo fatiado corresponde pouco à motivação dos alunos, e tornou-se muito difícil para o professor, individualmente, modificar os procedimentos. Isso levou a uma situação interessante, de um grande número de pessoas na área educacional querendo introduzir modificações, ao mesmo tempo que pouco muda. É um tipo de impotência institucional, em que uma engrenagem tem dificuldade de alterar algo, na medida em que depende de outras engrenagens. A mudança sistêmica é sempre difícil. E sobretudo, as soluções individuais não bastam.

Um dos paradoxos que enfrentamos é o contraste entre a profundidade das mudanças das tecnologias do conhecimento e o pouco que mudaram os procedimentos pedagógicos. A maleabilidade dos conhecimentos foi e está sendo profundamente revolucionada. Pondo de lado os diversos tipos de exageros sobre a "inteligência artificial", ou as desconfianças naturais dos desinformados, a realidade é que a informática, associada às telecomunicações, permite:

- estocar de forma prática, em disquetes, em discos rígidos e em discos laser, ou simplesmente em algum endereço da rede, gigantescos volumes de informação. Estamos falando de centenas de milhões de unidades de informação que cabem no bolso, e do acesso universal a qualquer informação digitalizada;

- trabalhar essa informação de forma inteligente, permitindo a formação de bancos de dados sociais e individuais de uso simples e prático, e eliminando as rotinas burocráticas que tanto paralisam o trabalho científico. Pesquisar dezenas de obras para saber quem disse o quê sobre um assunto particular, "navegando" entre as mais diversas opiniões, torna-se uma tarefa extremamente simples;

- transmitir de forma muito flexível a informação por meio da internet, de forma barata e precisa, inaugurando uma nova era de comunicação de conhecimentos. Isso implica que, de qualquer sala de aula ou residência, podem ser acessados dados de qualquer biblioteca do mundo, ou ainda, que um conjunto de escolas pode transmitir informações científicas de uma para outra, ou de um conjunto de instituições regionais em redes educacionais articuladas;

- integrar a imagem fixa ou animada, o som e o texto de maneira muito simples, ultrapassando a tradicional divisão entre a mensagem lida no livro, ouvida no rádio ou vista numa tela, envolvendo aliás a possibilidade hoje de qualquer escola ter uma rádio comunitária, tornando-se um articulador local poderoso no plano do conhecimento;

- manejar os sistemas sem ser especialista: acabou-se o tempo em que o usuário tinha de aprender uma "linguagem", ou simplesmente tinha que parar de pensar no problema do seu interesse científico para pensar no como manejar o computador. A geração dos programas user-friendly, ou seja, "amigos" do usuário, torna o processo pouco mais complicado que o da aprendizagem do uso da máquina de escrever, mas exige também uma mudança de atitudes ante o conhecimento de forma geral, mudança cultural que, essa sim, é frequentemente complexa.

Trata-se aqui de dados muito conhecidos, e o que queremos notar, ao lembrá-los brevemente, é que estamos perante um universo que se descortina com rapidez vertiginosa, e que será o universo do cotidiano das pessoas que hoje formamos.

Somente agora, contudo, as pessoas começam a se dar conta de que o custo total de um equipamento de primeira linha, com enorme capacidade de estocagem de dados, impressora, modem, escâner para transporte direto de textos ou imagens do papel para a forma magnética, continua caindo regularmente.

Há um potencial de democratização radical do apoio aos professores, e de nivelamento por cima do conjunto do mundo educacional no país, que as tecnologias hoje permitem, e a luta por essa democratização tornou-se essencial na mudança sistêmica, que ultrapassa o nível de iniciativa do educador individual ou da escola isoladamente. Não há dúvida de que o educador frequentemente ainda se debate com os problemas mais dramáticos e elementares. Mas a implicação prática que vemos, ante a existência paralela desse atraso e da modernização, é que temos que trabalhar em "dois tempos", fazendo o melhor possível no universo preterido que constitui a nossa educação, mas criando rapidamente as condições para uma utilização "nossa" dos novos potenciais que surgem.

No plano da implantação local de tecnologias a serviço da educação, o exemplo de Pirai, pequena cidade do Estado do Rio, é importante. O projeto, de iniciativa municipal, envolveu convênios com as empresas que administram torres de retransmissão de sinal de TV e de telefonia celular, para instalação de equipamento de retransmissão de sinal de internet por rádio. Assim se assegura a cobertura de todo o território municipal. A partir de alguns pontos de recepção, fez-se uma distribuição do sinal banda larga por cabo, dando acesso a todas as escolas, instituições públicas, empresas. Como a gestão do sistema é pública, utilizou-se a diferenciação de tarifas para que o lucro maior das empresas cobrisse uma subvenção ao acesso domiciliar, e hoje qualquer família humilde pode ter acesso banda larga em casa por R\$ 35 por mês. Convênios de crédito com bancos oficiais permitem a compra de equipamentos particulares com juros baixos. O resultado prático é que o conjunto

do município “banha” no espaço da internet, gerando uma produtividade sistêmica maior do esforço de todos, além de mudança de atitudes de jovens, de maior facilidade de trabalho dos professores que têm possibilidade de acesso em casa, e assim por diante.

O que temos hoje é uma rápida penetração das tecnologias, e uma lenta assimilação das implicações que essas tecnologias trazem para a educação. Convivem, assim, dois sistemas pouco articulados, e frequentemente vemos escolas que trancam computadores numa sala, o “laboratório”, em vez de inserir o seu uso em dinâmicas pedagógicas repensadas.

### Educação e gestão do conhecimento

Com o risco de dizer o óbvio, mas visando à sistematização, podemos considerar que, em relação à gestão do conhecimento, os novos pontos de referência, ou transformações mais significativas, seriam os seguintes:

- é necessário repensar de forma mais dinâmica e com novos enfoques a questão do universo de conhecimentos a trabalhar: ninguém mais pode aprender tudo, mesmo de uma área especializada; a opção entre “cabeça bem cheia” ou “cabeça bem-feita” nos deixa poucas opções;

- nesse universo de conhecimentos, assumem maior importância relativa as metodologias, o aprender a “navegar”, reduzindo-se ainda mais a concepção de “estoque” de conhecimentos a transmitir;

- torna-se cada vez mais fluida a noção de área especializada de conhecimentos, ou de “carreira”, quando do engenheiro se exige cada vez mais uma compreensão da administração, quando qualquer cientista social precisa de uma visão dos problemas econômicos, e assim por diante, devendo-se, aliás, colocar em questão os corporativismos científicos;

- aprofunda-se a transformação da cronologia do conhecimento: a visão do homem que primeiro estuda, depois trabalha, e depois se aposenta torna-se cada vez mais anacrônica, e a complexidade das diversas cronologias aumenta;

- modifica-se profundamente a função do educando, em particular do adulto, que deve se tornar sujeito da própria formação, ante a diferenciação e riqueza dos espaços de conhecimento nos quais deverá participar;

- a luta pelo acesso aos espaços de conhecimento vincula-se ainda mais profundamente ao resgate da cidadania, em particular para a maioria pobre da população, como parte integrante das condições de vida e de trabalho;

- finalmente, longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva ante as novas tecnologias, precisamos penetrar as dinâmicas para entender sob que forma os seus efeitos podem ser invertidos, levando a um processo reequilibrador da sociedade, quando hoje tendem a reforçar as polarizações e a desigualdade.

De forma geral, todas essas transformações tendem a nos atropelar, gerando frequentemente resistências fortes, sentimentos de impotência, reações pouco articuladas. No conjunto, no entanto, há o fato essencial de as novas tecnologias representarem uma oportunidade radical de democratização do acesso ao conhecimento.

A palavra-chave é a conectividade. Uma vez feito o investimento inicial de acesso banda larga de uma escola, ou de uma família, é a totalidade do conhecimento digitalizado do planeta que se torna acessível, representando uma mudança radical, particularmente para pequenos municípios, para regiões isoladas, e na realidade qualquer segmento relativamente pouco equipado, mesmo das metrópoles. Quando se olha o que existe em geral nas bibliotecas escolares, e a pobreza das livrarias – centradas em livros de autoajuda, volumes traduzidos sobre como ganhar dinheiro e fazer amigos, além de algumas bobagens mais –, compreende-se a que ponto o aproveitamento adequado da conectividade pode tornar-se uma forma radical de democratização do acesso ao conhecimento mais significativo.

Ao mesmo tempo, essa conectividade permite que mesmo pequenas organizações comunitárias, ONG, pequenas empresas, núcleos de pesquisa relativamente isolados, podem articular-se em rede. O problema de “ser grande” já está deixando de ser essencial, quando se é bem conectado, quando se pertence a uma rede interativa.

Em outros termos, a era do conhecimento exige muito mais conhecimento atualizado e inserido nos significados locais e regionais, e ao mesmo tempo as tecnologias da informação e comunicação tornam o acesso a esse conhecimento muito mais viável. A educação precisa, de certa forma, organizar essa transição, e preparar as crianças para o mundo realmente existente.

### O desafio educacional local e os conselhos municipais

Um diretor de escola anda em geral assoberbado por problemas do cotidiano, com muita visão do imediato, e pouco tempo para a visão mais ampla. O professor enfrenta a gestão da sala de aula, e frequentemente está muito centrado na disciplina que ministra. Nesse sentido, o Conselho Municipal de Educação, reunindo pessoas que ao mesmo tempo conhecem o seu município, o seu bairro e os problemas mais amplos do desenvolvimento local, e a rede escolar da região, pode se tornar o núcleo irradiador da construção do enriquecimento científico mais amplo do local e da região.

Essas visões implicam, sem dúvida, uma atitude criativa por parte dos conselheiros de educação. Um documento endereçado ao Pró-Conselho ressalta o respaldo formal que essas iniciativas podem encontrar:

Importa dizer que o Conselho desempenha importante papel na busca de uma inovação pedagógica que valorize a profissão docente e incentive a criatividade. Por outro lado, ele pode ser um pólo de audiências, análises e estudos de políticas educacionais do seu sistema de ensino. Finalmente, importa não se esquecer da fundamentação ética, legal de suas atribuições para se ganhar em legitimidade perante a sociedade e os poderes públicos... Sob esses aspectos, o conselheiro será visto como um gestor cuja natureza remete ao verbo gerar e gerar é produzir o novo: um novo desenho para a educação municipal consoante os mais lídimos princípios democráticos e republicanos.

Outro documento, de Eliete Santiago, insiste no papel dos Conselhos Municipais de Educação como “forma de participação da sociedade no controle social do Estado. Configura-se como um espaço para a discussão efetiva da política educacional e conseqüentemente seu controle e avaliação propositiva. Nesse caso, espera-se a afirmação do seu caráter deliberativo de modo a avançar cada vez mais em relação à sua função consultiva”. Isso envolve “a organização do espaço e do tempo escolar e do tempo curricular com ênfase na sua distribuição, organização e uso, e os resultados de aprendizagens com ênfase no conhecimento de experiências inovadoras”.

No quadro do Ministério do Meio Ambiente, junto com o Ministério das Cidades, gerou-se o programa “Municípios Educadores Sustentáveis”, que também permite inserir nas escolas uma nova visão tanto do estudo da problemática local como da responsabilização e do protagonismo infantil e juvenil relativamente ao seu meio. Assim, por exemplo, as escolas podem contribuir para elaborar indicadores regionais e sistemas de avaliação para o monitoramento e a avaliação da situação ambiental.

O Programa Municípios Educadores Sustentáveis propõe promover o diálogo entre os diversos setores organizados, colegiados, com os projetos e ações desenvolvidos nos municípios, bacias hidrográficas e regiões administrativas. Ao mesmo tempo, propõe dar-lhes um enfoque educativo, no qual cidadãos e cidadãs passam a ser editores/educadores de conhecimento socioambiental, formando outros editores/educadores, e multiplicando-se sucessivamente, de modo que o município se transforme em educador para a sustentabilidade.

A responsabilidade escolar nesse processo é essencial, pois precisamos construir uma geração de pessoas que entendam efetivamente o meio onde estão inseridas: o mesmo documento ressalta que todos somos responsáveis pela construção de sociedades sustentáveis. Isso significa promover a valorização do território e dos recursos locais (naturais, econômicos, humanos, institucionais e culturais), que constituem o potencial local de melhoria da qualidade de vida para todos. É preciso conhecer melhor este potencial, para chegar à modalidade de desenvolvimento sustentável adequada à situação local, regional e planetária.

No município de Vicência, em Pernambuco, encontramos o seguinte relato: “Educação é a principal condição para o desenvolvimento local sustentável. Nessa dimensão, a Secretaria de Educação do Município implantou o projeto ‘Escolas rurais, construindo o desenvolvimento local’, com a perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais”. O projeto permitiu “uma metodologia diferenciada que leva a uma contribuição para uma melhor compreensão de um verdadeiro exercício de cidadania. O projeto tem como objetivo tornar a escola o centro de produção de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento local”.<sup>8</sup>

São visões que vão se concretizando gradualmente, com experiências que buscam de forma diferenciada, segundo as realidades locais e regionais, caminhos práticos que permitam dar à educação um papel mais amplo de

irradiador de conhecimentos para o desenvolvimento local, formando uma nova geração de pessoas conhecedoras dos desafios que terão de enfrentar.

Não há “cartilha” para esse tipo de procedimentos. Em alguns municípios, o problema central é de água; em outros, é de infraestruturas; em outros, ainda, é de segurança ou de desemprego. Alguns podem se apoiar numa empresa de visão aberta, outras se ligarão com universidades regionais. Há cidades com prefeitos dispostos a ajudar no desenvolvimento integrado e sustentável; há outras em que a compreensão do valor do conhecimento ainda é incipiente, e onde as autoridades acham que desenvolver um município consiste em inaugurar obras. Cada realidade é diferente, e não há como escapar ao trabalho criativo que cada conselho municipal deverá desenvolver.

Isso dito, apresentamos a seguir algumas sugestões, para servir de pontos de referência, baseadas que estão no conhecimento de coisas que deram certo, e de outras que deram errado, visando não servir de cartilha, mas de inspiração. Em termos bem práticos, a sugestão é que um Conselho Municipal de Educação organize essas atividades em quatro linhas:

- Montar um núcleo de apoio e desenvolvimento da iniciativa de inserção da realidade local nas atividades escolares.

- Organizar parcerias com os diversos atores locais passíveis de contribuir com o processo.

- Organizar ou desenvolver o conhecimento da realidade local, aproveitando a contribuição dos atores sociais do local e da região.

- Organizar a inserção desse conhecimento no currículo e nas diversas atividades da escola e da comunidade.

- Montar um núcleo de apoio é essencial, pois, sem um grupo de pessoas dispostas a assegurar que a iniciativa chegue aos resultados práticos, dificilmente haverá progresso. O Conselho poderá nomear um grupo de conselheiros mais interessados, traçar uma primeira proposta, ou visão, e associar à iniciativa alguns professores ou diretores de escola que queiram colocá-la em prática. É importante que haja um coordenador e um cronograma mínimo.

Quanto aos atores locais, a visão a se trabalhar é de uma rede permanente de apoio. Muitas instituições hoje têm na produção de conhecimento uma dimensão importante das suas atividades. Trata-se, evidentemente, das faculdades ou universidades locais ou regionais, das empresas, das repartições regionais do IBGE, de instituições como Embrapa, Emater e outras, de ONG que trabalham com dimensões particulares da realidade, de organizações comunitárias.

O objetivo da rede não é de simplesmente recolher informação, na visão de um grande banco de dados, mas de assegurar que seja disponibilizada, que circule entre os diversos atores sociais da região, e sobretudo que permeie o ambiente escolar. Na cidade de Santos, por exemplo, foi criado um centro de documentação da cidade, com doação da prefeitura, mas dirigido por um colegiado que envolveu quatro reitores, quatro representantes de organizações da sociedade civil e quatro representantes da prefeitura. O objetivo era evitar que as informações sobre o município fossem “apropriadas” e transformadas em informação “chapa branca”, e garantir acesso e circulação.



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

A diversidade de soluções aqui é imensa, pois temos desde poderosos centros metropolitanos até pequenos municípios rurais. O essencial é ter em conta que todos os atores sociais locais produzem informação de alguma forma, e que essa informação organizada e disponibilizada torna-se valiosa para todos. E para o sistema educacional local, em particular, torna-se fonte de estudo e aprendizagem.<sup>9</sup>

Os municípios particularmente desprovidos de infraestruturas adequadas poderão fazer parcerias com instituições científicas regionais e apresentar projetos de apoio a instâncias de nível mais elevado. Há municípios que recorrem também a articulações intermunicipais, como é o caso dos consórcios, podendo assim racionalizar os seus esforços.

Organizar o conhecimento local normalmente não envolve produzir informações novas. As diversas secretarias produzem informação, bem como as empresas e outras entidades mencionadas. Temos hoje também informação básica organizada por municípios no IBGE, no projeto correspondente do Ipea/Pnud e outras instituições, com diversas metodologias, e pouco articuladas, mas que podem servir de base. Essas informações hoje dispersas e fragmentadas deverão ser organizadas, e servir de ponto de partida para uma série de estudos do município ou da região.

Há igualmente, mesmo para as regiões pouco estudadas, relatórios antigos de consultoria, monografias nas universidades da região, relatos de viagem, estudos antropológicos e outros documentos acumulados, hoje subaproveitados, mas que podem se tornar preciosos na visão de se gerar uma compreensão, por parte da nova geração, da realidade em que vivem.

Sem recorrer a consultorias caras, é hoje bastante viável contratar o apoio metodológico para a organização e sistematização dessas informações, a elaboração de material de ensino, de textos de apoio para leitura, e assim por diante.

A inserção do conhecimento local no currículo e nas atividades escolares implica uma inflexão significativa relativamente à rotina escolar, mais afeita a cartilhas gerais rodadas no tempo. A dificuldade central é de inserir na escola um conhecimento local que os professores ainda não têm. Nesse sentido, parece razoável, enquanto se organiza a produção de material de apoio para os professores e alunos – as diversas informações e estudos sobre a realidade local e regional –, ir gradualmente inserindo o estudo da realidade local mediante um contato maior com a comunidade profissional local.

Há escolas hoje que realizam “trabalhos de campo” em que alunos de prancheta vão visitar uma cidade ou um bairro. São atividades úteis, mas formais e pouco produtivas, quando não são acompanhadas da construção sistemática do conhecimento da realidade regional. Qualquer cidade tem hoje líderes comunitários que podem trazer a história oral do seu bairro ou da sua região de origem, empresários ou técnicos de diversas áreas, gerentes de saúde

ou mesmo de escolas que podem explicitar como se dão na realidade as dificuldades de administrar as áreas sociais, agricultores ou agrônomos que conhecem muito do solo local e das suas potencialidades, e assim por diante, artesãos que podem até atrair os jovens para a aprendizagem, e assim por diante.

Uma dimensão importante da proposta é a possibilidade de mobilizar os alunos e professores nas pesquisas do local e da região. Esse tipo de atividade assegura tanto a assimilação de conceitos como o cruzamento de conhecimentos entre as diversas áreas, rearticulando informações que nas escolas são segmentadas em disciplinas.

Em outros termos, é preciso “redescobrir” o manancial de conhecimentos que existe em cada região, valorizá-lo e transmiti-lo de forma organizada para as gerações futuras. Conhecimentos técnicos são importantes, mas têm de ser ancorados na realidade que as pessoas vivem, de maneira a serem apreendidos na sua dimensão mais ampla.

Fonte

DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. *Estud. av.* [online]. 2007, vol.21, nº 60, pp. 75-90.

**FONTANA, ROSELI AP. CAÇÃO.  
MEDIÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE  
AULA. CAMPINAS: EDITORA AUTORES  
ASSOCIADOS, 1996 (PRIMEIRO TÓPICO  
DA PARTE I - A GÊNESE SOCIAL DA  
CONCEITUALIZAÇÃO).**

O papel do professor é destacado por Fontana (1996) como aquele responsável em transformar os conhecimentos espontâneos carregados de significados em conhecimentos sistematizados. O conhecimento é algo elaborado coletivamente nas interações entre os sujeitos e cabe ao profissional da educação transformar o que era espontâneo em algo sistematizado. Para Fontana (1996) conceitos são produtos históricos da atividade mental utilizados para comunicação e conhecimento sendo indispensável à colaboração do adulto que apresenta graus de generalidade e operações intelectuais novos para a criança que passa a organizar seu processo de elaboração mental através do outro.

Há uma grande diferença na atividade mental cotidiana e a elaboração sistematizada na escola, pois interna e externamente são situações diferentes. No cotidiano, a mediação do adulto é espontânea e imediata, sempre centrada na situação e ato intelectual envolvido. A intervenção do adulto, no cotidiano, não é deliberada e nem planejada, enquanto em uma relação de ensino a finalidade é imediata e explícita pela hierarquização dos papéis sociais de professor e aluno. Assim sendo, a mediação é deliberada, instituída e busca a indução para utilização das operações intelectuais.

### Os conceitos cotidianos e científicos: o papel da escola

Segundo Fontana (1996) um professor apaixonado que se intriga com os modos de ensinar, abandona temporariamente seu lugar "oficial" e se torna pesquisador participante do cotidiano da escola.

Fontana (1996) através de seus estudos demonstra que ao internalizarmos as ações, papéis e funções sociais através das interações, o sujeito dirige o próprio comportamento e a auto regulação redimensiona e reorganiza a atividade mental. Fontana (1996, p.13) através dos estudos de Luria (1987) destaca que "a palavra é o meio de generalização criado no processo histórico-social do homem".

Portanto, para Fontana (1996), os conceitos são produtos históricos, significantes da atividade mental mobilizados para comunicação, conhecimento e resolução de problemas.

### O papel do outro

O outro tem grande papel na mediação da formação dos conceitos cotidianos e científicos, Fontana (1996) nos diz que há uma coincidência de conteúdo nas palavras que crianças e adultos utilizam, a coincidência que permite a comunicação. "Essa coincidência ocorre porque a criança partilhando do sistema linguístico da palavra aprende desde muito cedo um grande número de palavras que significam, aparentemente as mesmas coisas para ambos". (FONTANA, 1996, p. 18).

Contudo no que diz respeito à função da palavra desempenhada na atividade mental da criança e do adulto não coincidem. Para Fontana (1996) crianças e adultos usam a palavra com graus de generalidade distintos, uma elaboração mental diferente que possibilita o desenvolvimento dos conceitos nas crianças.

O adulto, ao utilizar a palavra nas interações com a criança, apresenta graus de generalidade e operações intelectuais novos para a criança. Mesmo que ela não elabore ou aprenda o conceito da palavra, a criança passa a organizar seu processo de elaboração mental, assumindo ou recusando tais palavras. Portanto, a mediação do outro possibilita a emergência de funções que faz com que mesmo que a criança não domine o conceito, ela realiza uma operação mental de forma compartilhada.

"Dentro desta perspectiva Vygotsky defende a tese de que o ensino precede o desenvolvimento" (FONTANA, 1996, p.20), assim como o aprendizado, que está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento, abre infinitas possibilidades de crescimento intelectual para a criança.

Portanto, a relação entre aprendizado e desenvolvimento é muito mais complexa dependendo de diversos elementos que são elaborados e reelaborados o tempo todo. Para isso, Vygotsky (1998) dá destaque principal à zona de desenvolvimento proximal.

### O papel da escolarização

Fontana (1996) enfatiza que mesmo que a conceitualização seja um processo único e integrado, Vygotsky destaca a necessidade de diferenciarmos a atividade mental centrada na vida cotidiana e a elaboração sistematizada na escola, segundo condições externas e internas de elaboração em diferentes situações.

Cotidianamente, a mediação do adulto é espontânea durante o processo de utilização da linguagem nas situações imediatas. Fontana (1996) destaca que a atenção dos adultos e crianças está centrada na situação, nos seus elementos e não no ato intelectual envolvido. São raras às vezes em que ambos se dão conta da diferença de elaboração cognitiva entre eles.

No entanto, nas interações escolarizadas com orientação deliberada e explícita para aquisição do conhecimento sistematizado pela criança, Fontana (1996) diz que os processos de elaboração conceitual modificam-se em vários aspectos. Fontana ainda coloca que:

Nesse contexto, a criança é colocada diante de uma tarefa particular de "entender" as bases dos sistemas de concepções científicas, que se diferenciam nas elaborações conceituais espontâneas. Os conceitos sistematizados (científicos na expressão de Vygotsky) são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída, e reconhecida como legítima que procura garantir-lhes coerência interna. (FONTANA, 1996, p.21).

Fontana (1996) segue considerando que na interação entre adultos e crianças, a relação de ensino tem finalidade imediata e é explícita aos seus participantes, pois ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquizados, sendo a mediação do adulto deliberada com sistemas conceituais instituídos e induzindo-a a utilizar operações intelectuais dos signos e modos de dizer que são veiculados na escola.

A imagem que a criança tem do professor é socialmente estabelecida e Fontana (1996, p.22) diz até mesmo do papel que é esperado da criança nesse contexto: "realizar as atividades propostas, seguindo as indicações e explicações dadas". Junto a seus conceitos espontâneos, a criança busca raciocinar com o professor tentando reproduzir operações lógicas utilizadas por ele.

Na elaboração interpassoal, Fontana (1996, p. 22) analisa que a criança imita a análise intelectual do adulto mesmo sem compreendê-la completamente. Ao utilizá-la passa a elaborá-la articulando-se dialeticamente.

Frente a um conhecimento sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros signos já conhecidos, já elaborados e internalizados. Ela busca enraizá-lo nas suas experiências consolidadas. Do mesmo modo, um conceito espontâneo nebuloso, que a criança utiliza sem saber explicar com, aproximando a um conceito sistematizado, coloca-se num outro quadro das relações de generalização. (FONTANA, 1996, p. 22).

Assim, Fontana (1996) vai demonstrando como a criança internaliza e passa a utilizar os vários conceitos, sistematizados ou não, os quais ela adquire nas suas relações interpessoais realizadas na escola ou fora dela. Ambos os conceitos (espontâneo e sistematizado) articulam-se e transformam em uma relação recíproca, pois os conceitos espontâneos, segundo Vygotsky (2008), criam as estruturas necessárias para a evolução dos aspectos primitivos e elementares dos conceitos.

Assim também são os conhecimentos sistematizados que criam estruturas para os conhecimentos espontâneos quanto à sistematização, consciência e uso deliberado de algo que é tão novo para a criança em idade escolar.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Fontana (1996) descreve que para Vygotsky o aprendizado escolar tem papel decisivo no desenvolvimento da elaboração conceitual e tomada de consciência pela criança de seus processos mentais.

Por essas e muitas outras razões o professor deve sempre estar atualizado, ativo, ser comunicativo e paciente, pois é ele o interlocutor, mediador da criança com o saber, mais necessariamente o saber no âmbito escolar.

### Conclusão

Torna-se relevante retomar e discutir os modos pelos quais o processo de conceitualização tem sido produzido no interior das relações de ensino. Não para avaliar e/ou prescrever o que/ como se deve fazer (ou não) proceder na escola, e sim como um esforço de explicitação das relações de poder aí implicadas, e que nos ajudam a compreender a elaboração conceitual como parte de uma luta constante pela constituição da identidade social, num processo que é dinâmico e passa também pela escola. (FONTANA, 1996, p.161)

Fontana (1996) ao discorrer sobre elaboração conceitual no campo pedagógico analisa que esta ocorre de duas maneiras: "Numa relação pedagógica tradicional, professor e criança relacionam-se com sistemas ideológicos constituídos (palavras alheias) como palavras que devem ser aprendidas independente de sua persuasão anterior". (FONTANA, 1996, p.162). É este, ainda, o modo preponderante de ensino; os alunos não são instigados a buscar o conhecimento, a se relacionar com ele, o professor fornece respostas rápidas e diretas, isso na maior parte do tempo, pois é uma forma mais rápida e fácil de ensinar.

Em um ensino não tradicional Fontana (1996, p.163) diz que "os 'conceitos científicos' também são assumidos como 'conceitos verdadeiros', mas o processo através do qual são 'assimilados' é outro." Esse seria um processo de ensino-aprendizagem onde o conhecimento parte da criança e ela "constrói" com seus próprios recursos os sentidos das operações mentais e a interação com o adulto, escolar ou não, que não interfere diretamente, com conceitos já elaborados, a autora vai ainda mais longe quando defende que as formas adultas de pensamento são internalizadas pela criança ao longo de sua vida escolar. (FONTANA, 1996).

O adulto é o mediador do processo de elaboração conceitual da palavra, lembrando que em uma situação ideal isso seria constante, mas a escola como a concebemos tem pouco espaço para isso. Muito presa ao modelo tradicional e cumpridora de "tarefas" (no caso da escola de Campo seria a apostila e as datas comemorativas), ainda se encontra muito presa a um ensino tradicional. Não se pode negar que há momentos em que o professor faz seu papel de "mediador", mas a incidência é muito baixa perante o que se é esperado para uma garantia plena do desenvolvimento do aluno, sujeito e foco da aprendizagem.

Fonte

MANOEL, V. K.; CRISTOFOLETI, R. C. O processo de elaboração conceitual das palavras nas crianças. Revista Conteúdo, Capivari, v.10, n.1, jan./jul. 2016 – ISSN 1807-9539

Referência

FONTANA, Roseli Ap. Cação. Mediação Pedagógica em sala de aula. Campinas: Editora Autores Associados, 1996

**GALVÃO, IZABEL. EXPRESSIVIDADE E EMOÇÕES SEGUNDO A PERSPECTIVA DE WALLON, IN: ARANTES, VALÉRIA A. AFETIVIDADE NA ESCOLA: ALTERNATIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS. SÃO PAULO: SUMMUS, 2003.**

Isabel Galvão, no texto "Expressividade e emoções", explora a teoria psicogenética de Henry Wallon, aborda seus estudos sobre as expressões emocionais e postula a indisociabilidade entre os processos afetivos e os cognitivos, propondo uma ressignificação das práticas pedagógicas

### EXPRESSIVIDADE E EMOÇÃO

*Isabel Galvão*

Interação social, aprendizagem e desenvolvimento são termos indissociáveis. A aprendizagem de hábitos, valores e conceitos depende da inserção do sujeito numa determinada cultura e é, ao mesmo tempo, condição para sua inserção nesta cultura. Por outro lado, sabemos que o desenvolvimento das funções psíquicas que caracterizam a espécie humana, como a fala, a representação simbólica e a memória, dependem da aprendizagem, isto é, da apropriação que o sujeito faz dos elementos a ele transmitidos num dado ambiente cultural, como bem nos esclarece Vygotsky (1989). Assim, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem e para o desenvolvimento.

Os casos de crianças selvagens descritas na literatura, dos quais o relato de Jean Itard é o exemplo mais completo (Banks-Leite & Galvão, 2000), ilustram o efeito impressionante que causa, sobre o desenvolvimento, a privação do contato com as pessoas e com a cultura, mostrando que, em situação de isolamento social, o homem não se torna humano. Sendo o homem um ser "geneticamente social", segundo expressão cunhada por Wallon, seu desenvolvimento insere-se numa complexa imbricação entre fatores orgânicos e sociais.

O estado de imperícia em que se encontra o ser humano ao nascer – é a espécie em que o inacabamento orgânico no nascimento é mais pronunciado – torna o bebê totalmente dependente das outras pessoas para a satisfação de suas necessidades vitais. Nos primeiros meses de vida, as pessoas de seu entorno são o instrumento mediador de sua ação sobre o ambiente. Por meio de seus gestos

impulsivos, contorções ou espasmos corporais, bem como das mais primitivas expressões emocionais, como o choro ou o sorriso, o bebê humano mobiliza as pessoas numa espécie de contágio afetivo: quem consegue ficar imune ao choro de um recém-nascido, ou indiferente ao sorriso de um bebê? O adulto interpreta, conforme seus valores, costumes e expectativas, o significado das expressões emocionais do bebê, sendo levado a agir de acordo com seus parâmetros culturais e crenças individuais, envolto no clima de contágio próprio a essas manifestações.

Para Wallon (1934), o ser humano, primeiramente sob a dependência exclusiva de seus semelhantes, desenvolve aptidões de expressão bem antes das de realização, em consequência, a primeira orientação de sua vigilância é para as pessoas, e não diretamente para o mundo físico, como nas espécies animais. Estudos recentes (Stern, 1992; Trevarthen 1993) convergem com esta idéia ao demonstrar que o bebê mostra preferência pelas pessoas e que seria dotado de precoces capacidades para o reconhecimento das capacidades tipicamente humanas e para a compreensão das emoções.

Essas evidências colidem com uma visão largamente aceita no meio educacional, em que se considera as crianças pequenas incapazes de interação social, por serem "egocêntricas". Nesta visão o que se tem é uma transposição apressada de aspectos das primeiras formulações teóricas de Piaget, quando ele vinculava o "egocentrismo" ao comportamento social e verbal da criança. Uma descentração progressiva, com a possibilidade de considerar o ponto de vista de outros e de coordenar seu ponto de vista com os dos demais, e a capacidade plena de cooperação só seria possível a partir dos 7-8 anos.

Com um significado próprio no conjunto da teoria piagetiana, esses conceitos, se transpostos linearmente para situações de educação coletiva, seja como a finalidade de compreender o que ocorre ou de pautar as intervenções, impedem que se reconheça os primeiros recursos de interação de que dispõe a criança desde o nascimento e levam ao desperdício de um vasto campo de possibilidades pedagógicas.

Se considerarmos como interação social somente as situações em que há encadeamento entre as ações dos parceiros em direção a um objetivo comum, deixaremos de tratar como tal inclusive formas de interação entre coetâneos, como situações muito comuns no primeiro ano de vida, quando, por exemplo, uma criança realiza alguma ação (empurrar um carrinho, balançar um chocalho) e a outra permanece observando. Se restringirmos o conceito à cooperação, ao olharmos esta cena constataremos ausência de interação. Contudo, se nos pautarmos num conceito mais abrangente e se estivermos sensíveis para os componentes expressivo emocionais das condutas infantis, veremos nessas ações aparentemente paralelas e independentes, coesão e complementaridade: a criança que empurra o carrinho ou mexe o chocalho parece se exibir para o companheiro, como que alimentada pelo seu olhar atento; o observador, por sua vez, apresenta-se de tal forma absorto na atividade do outro, que é como se participasse dela, acompanhando-a por meio de seu corpo, mímica facial e outras variações posturais.

Uma definição que se pretenda abrangente não deve, tampouco, restringir o conceito de interação social às relações interpessoais, isto é, ao contato direto entre as pessoas. Numa definição ampla, devem estar incluídas também as relações das pessoas com as produções culturais historicamente acumuladas, fruto das relações entre os seres humanos e destes com a natureza. Mesmo na ausência de um parceiro concreto, nessas interações com os produtos da cultura, o outro encontra-se presente, mas mediado pela linguagem, pelas representações e demais manifestações culturais. Mas esta possibilidade de interação à distância é adquirida aos poucos, com o progressivo desenvolvimento das capacidades de representação mental e com o aprendizado das linguagens produzidas socialmente e de seus produtos.

Visando contribuir para a ampliação do olhar sobre as interações sociais este artigo apresenta elementos teóricos sobre a expressividade e a emoção, chamando atenção para os recursos expressivo-emocionais de que dispõe desde cedo a criança. Toma a psicogenética de Wallon como referência principal e a faz dialogar com estudos atuais sobre a emoção e suas expressões, tentando mostrar processos que intervêm na dinâmica emocional, sempre tendo em vista sua relação com o todo da pessoa e o seu desenvolvimento. Além deste objetivo propriamente teórico, o artigo pretende, ao sensibilizar o olhar para dimensões da conduta e interações infantis normalmente desconsideradas, suscitar reflexões sobre situações do cotidiano escolar e inspirar práticas que levem em conta a pessoa em sua complexidade.

### **Algumas perspectivas para o estudo da emoção e suas expressões**

É a Charles Darwin que se atribui o papel de precursor do estudo científico das emoções. Seu livro *A expressão das emoções no homem e no animal*, publicado em 1872, é referência praticamente obrigatória nas pesquisas atuais no campo da psicologia. Com o objetivo de "fundamentar e determinar até onde as mudanças específicas nos traços e gestos são realmente expressões de certos estados de espírito", Darwin recorre a observações (suas próprias e encomendadas a colaboradores de diversas partes do mundo) de crianças, adultos, doentes mentais, povos de várias culturas e animais, bem como aos estudos sobre fisionomia da face humana. Constatando que um mesmo estado de espírito exprime-se nos seres humanos ao redor do mundo com "impressionante uniformidade" e que determinadas expressões emocionais são comuns ao ser humano e alguns animais, defende que as expressões das emoções teriam desempenhado importante papel na sobrevivência e na evolução da espécie humana.

Inserindo sua pergunta na problemática mais ampla da evolução das espécies, defende que os principais atos de expressão seriam vestígio de um tempo distante em que teriam tido uma função na sobrevivência propriamente dita. Formula três princípios para explicar as causas ou origem de expressões emocionais, como a da raiva, da tristeza, da alegria, da surpresa, do nojo, da vergonha. Pelo prin-

cípio dos hábitos associados úteis explica que ações, de início voluntárias e executadas com uma finalidade precisa, tornaram-se, pela repetição ao longo das gerações, habituais e hereditárias. Assim, a origem da tosse e do espirro poderia estar no hábito de expelir, das vias aéreas, partículas irritantes e a expressão de nojo poderia ter se originado no ato de cuspir algo perigoso ou venenoso. A repetição desses atos por seguidas gerações teria levado a associar a expressão facial ao estado afetivo concomitante, de modo que em outras situações em que uma associação ou sensação semelhante se verificasse o movimento expressivo tenderia a se produzir.

A abordagem darwiniana consolida, no estudo das emoções, a questão da funcionalidade dos comportamentos expressivos. Mesmo enfatizando a perspectiva filogenética ao priorizar a discussão sobre sua função na adaptação da espécie, reconhece o papel das expressões emocionais na ontogênese, sugerindo por exemplo, que os movimentos do corpo e do rosto são os primeiros meios de comunicação entre a mãe e a criança. Embora não se estenda nesse tópico, sugere a existência de precoces capacidades do bebê para o reconhecimento e compreensão das expressões faciais das emoções.

Até por volta de 1970, foi pequena a influência deste livro na comunidade científica, quando passou a ser enfaticamente resgatado por pesquisadores interessados no problema da emoção e de suas expressões. Em 1973, Paul Ekman, da Escola de Palo Alto, na Califórnia, organizou um livro em homenagem ao centenário do trabalho do biólogo inglês – “Darwin and facial expression: a century of research in review” – apresentando um balanço dos trabalhos feitos neste período de cem anos, numa espécie de manifesto neodarwiniano. Valorizando a atualidade das intuições de Darwin e as inúmeras frentes de pesquisa abertas por seu estudo pioneiro, Ekman apresenta, como uma das hipóteses para explicar o esquecimento em que caíra o livro de Darwin, a inconsistência metodológica de sua pesquisa.

A depuração metodológica de uma situação experimental realizada por Darwin é um dos pontos de partida para os pesquisadores da Escola de Palo Alto e de outros grupos de neodarwinianos que concentram seus estudos na expressão facial das emoções. As pesquisas que se inserem nesse enfoque desenvolvem-se segundo dois paradigmas experimentais principais: inserem os sujeitos em situações potencialmente desencadeadoras de emoções previamente definidas pelo pesquisador, como por exemplo um filme, e verificam suas expressões faciais - é o estudo do modo como as emoções se exteriorizam em expressões faciais - confrontam os sujeitos com expressões faciais específicas (em fotografias, filmes ou desenhos) e pedem que identifiquem as emoções que estão sendo expressas - é o estudo do reconhecimento das expressões emocionais. A partir desses paradigmas, inúmeras variações experimentais são possíveis.

Em geral, esses estudos se utilizam de uma espécie de protocolo que estabelece a correspondência entre emoções específicas e suas expressões faciais. O mais utilizado desses protocolos é o FACS - Facial Action Coding System, sistema de codificação das expressões faciais elaborado

por Ekman & Friesen (1978). A partir de minuciosa análise de uma amostra de 5000 expressões faciais de adultos, gravadas em vídeo, os autores mediram os movimentos faciais feitos por cada sujeito, chegando a um protótipo morfológico de cada emoção, isto é, das que consideram básicas - alegria, tristeza, raiva, nojo, surpresa, medo. Com esses protótipos, que indicam o movimento das unidades de ação, ou seja, de músculos isolados ou em combinação com outros que são envolvidos em cada emoção básica, os autores pretendem uma análise objetiva das expressões faciais.

Segundo Ekman, existiria na espécie humana uma programação, no nível do sistema nervoso, que estabelece uma conexão entre as emoções específicas e determinados movimentos musculares, correspondência essa que seria invariável. Dos diversos estudos interculturais desenvolvidos, os pesquisadores da corrente neodarwiniana (Ekman, 1980) sustentam que o que pode variar de acordo com as culturas são as regras de expressão das emoções ou as condições de desencadeamento de uma ou outra emoção.

Essa idéia não é, contudo, consensual. Russell (1994) debate a questão, chamando a atenção para a importância dos fatores linguísticos implicados nos experimentos, fatores esses mergulhados nos diferentes modos de cada língua nomear estados emocionais. Para este autor, o elemento universal estaria no reconhecimento de dimensões emocionais expressas facialmente, isto é, no reconhecimento da dimensão prazer/desprazer ou do grau de ativação, isto é, da intensidade da emoção. Já as categorias emocionais, ou seja, os termos específicos correspondentes, seriam próprios de cada cultura.

No que se refere à gênese das competências emocionais, existem várias linhas de pesquisa. Os estudos com recém-nascidos se utilizam de sofisticadas técnicas experimentais desenvolvidas nas três últimas décadas. Tomam comportamentos observáveis durante os períodos em que o bebê está em estado de alerta - orientação da cabeça, a direção do olhar, o batimento cardíaco e o ritmo de sucção (cujas variações são monitoradas por chupetas com receptores) - como indícios de suas capacidades e de suas preferências (Baudonnière, 1985; Bloch, 1985; Stern, 1992). Ao lado desses indícios, os experimentos recorrem também à habituação, isto é, tendência do bebê a desviar a atenção de um estímulo que se torna repetitivo e dirigi-la para um estímulo novo, o que permite inferir sua capacidade de discriminação dos estímulos.

Para a investigação das capacidades de discriminação entre expressões emocionais, recorre-se a situações como mostrar ao bebê a imagem de um rosto com um sorriso (alegria) até que ele perca interesse pelo mesmo e, quando isso ocorre, essa imagem é trocada pela de um rosto manifestando outra emoção; se o bebê fixa a atenção na nova imagem tal fato é tomado como indício de que a discriminou da primeira, diferenciando-as.

Com base nesses dispositivos, estudos mostram dados interessantes como, por exemplo, que os bebês manifestam interesse particular pela voz humana e preferência por esta em relação a outros sons de mesma altura e mesma

intensidade (Friedlander, 1970) que manifestam preferência por figuras com simetria vertical, disposição semelhante à do rosto humano (Sherrod, 1981) e que preferem o rosto humano a outras composições visuais (Fantz, 1963).

Uma revisão de literatura dos estudos com crianças sobre a gênese das competências para reconhecimento de expressões emocionais, realizados entre 1920 e 1970, pode ser encontrada em Charlesworth & Kreutzer (1973), tarefa continuada por Gross & Ballif (1991). Ambos fazem ressalvas a procedimentos metodológicos que, para estudar as competências para reconhecer o conteúdo emocional de expressões faciais se utilizam de expedientes tais como a apresentação de estímulos estáticos para as crianças (fotos ou desenhos) ou o procedimento demasiadamente escolar das tarefas experimentais, pois trazem o risco de que se avalie mais a capacidade de leitura de imagem do que a de reconhecimento das expressões emocionais.

Como constatação consensual dos experimentos, os estudos apontam a idéia de que a habilidade para identificar respostas emocionais básicas tende a se acurar com a idade, mas varia conforme a expressão emocional a ser reconhecida. Experiência de Gosselin, Roberge & Lavallée (1996) ilustra esta idéia ao mostrar que as crianças reconhecem expressões de alegria e de raiva antes do que as de surpresa e nojo - as primeiras já aos cinco/seis anos, as últimas só a partir dos sete/oito anos.

Nelson (1987) realiza revisão dos estudos que investigam as competências de reconhecimento das expressões faciais da emoção nos dois primeiros anos de vida, que apontam que somente após os quatro meses a criança seria capaz de discriminar o conteúdo emocional das expressões, provavelmente com base em categorias bem amplas e gerais, ligadas à dimensão do prazer ou desprazer. A possibilidade de identificar o conteúdo emocional específico de uma expressão facial separada do contexto em que se produziu ("congelada" numa foto ou num filme) desenvolve-se tardiamente. Esta constatação não surpreende se pensarmos que o reconhecimento descontextualizado de expressões faciais já equivale a uma conceituação das emoções, requerendo, portanto, um forte apoio da linguagem.

Tendo em vista a função eminentemente social das emoções, vemos com ressalvas os estudos que investigam as competências para reconhecimento das expressões faciais das emoções destacando-as dos seus contextos de ocorrência, sobretudo no caso das crianças. No caso das pesquisas com recém-nascidos, o cuidado a se tomar é que, embora os dispositivos experimentais possam informar sobre competências não passíveis de serem diagnosticadas em situação natural, não informam sobre o modo como essas competências são utilizadas pelos sujeitos. Concordamos com Gross & Ballif (1991) quanto à necessidade de que sejam realizados mais estudos de observação das interações da vida real. Destacamos que o cotidiano escolar se constitui num meio especialmente profícuo a esse tipo de observação.

Aproximam-se desta preocupação estudos que, para melhor compreender o desenvolvimento das competências de expressão e reconhecimento das emoções, con-

centram suas pesquisas nas interações mãe-bebê, contexto "natural" em que se manifestam e se desenvolvem essas competências.

Um exemplo são as pesquisas que se inserem no modelo intitulado "social referencing" (referenciação social) que consiste em pôr a criança, antes do final do primeiro ano, em situação de ambiguidade ou de suposto perigo enquanto a mãe, ou outro adulto familiar, realiza determinada expressão facial. No experimento conhecido como da falésia visual (Sorce, Emde, Campos & Klinnert, 1985), um bebê é separado da mãe por uma placa de vidro, sob a qual se forma um vão com altura ambígua, de modo a dar a impressão para a criança de que ela está diante de um precipício (uma falésia). Esse tipo de situação propicia a procura ativa de informações emocionais para a regulação do comportamento, a fim de eliminar a ambiguidade de uma situação, o que é um interessante termômetro sobre a capacidade de discriminar o conteúdo emocional da expressão. Ao se aproximar da placa de vidro, a tendência do bebê é de olhar para a mãe. O que se observa é que o comportamento da criança se modifica conforme a expressão da mãe: se esta expressa alegria, a criança tende a avançar para a placa, atravessando a falésia, mas se a expressão da mãe é de medo, a tendência da criança é de se recusar a prosseguir.

Trevarthen (1993) realiza experiências em que procura demonstrar as capacidades sensoriais e expressivas do bebê de menos de três meses e o efeito delas na interação com a mãe, defendendo a existência de emoções instintivas desde o nascimento, as quais agiriam como reguladoras da intersubjetividade. Mostra que, na protoconversa mãe-bebê, há uma dinâmica de reciprocidade e sincronia, que configura verdadeiros diálogos afetivos, nos quais a confluência de afetos que enseja pode ser comparada a uma dupla de músicos experientes que tocam de improviso.

Esse envolvimento recíproco que se estabelece entre mãe-bebê é engenhosamente ilustrado no experimento "Double-Video". Trata-se de uma experiência em que mãe e bebê interagem por meio de um sistema de vídeos. A mãe, sozinha numa sala, vê as imagens de seu filho no monitor de TV que tem diante de si.

Paralelamente, o bebê (entre seis e doze semanas), acomodado noutra sala, vê a mãe por meio do monitor colocado em frente ao seu bebê-conforto. Entre as duas salas, há um técnico de vídeo que controla a gravação e o envio das imagens. À mãe, solicita-se que converse com o filho. Numa primeira etapa, a conversa se faz ao vivo, isto é, os sujeitos acompanham, em tempo real, as reações um do outro. Numa segunda etapa (de 30 segundos a um minuto, aproximadamente), passa a ser enviada para o monitor do bebê a imagem da mãe em videoteipe, gravação do período de conversação imediatamente anterior. Numa terceira etapa, retomam-se as condições da primeira, isto é, são enviadas ao monitor do bebê imagens ao vivo da mãe.

Um primeiro aspecto que chama a atenção é o pouco impacto do vídeo sobre as reações do bebê, que age como se estivesse com a mãe face a face. O ponto mais importante, porém, é o impacto causado pela interrupção do

envio das imagens ao vivo. Na primeira condição, quando conversam em tempo real, constata-se uma exata sincronia entre os comportamentos da mãe e do bebê, visível sobretudo pela quase simultaneidade dos sorrisos e pela convergência na direção dos olhares. Na segunda etapa, quando o bebê interage com uma mãe que, embora alegre e conversadeira, está pré-gravada em videotape, as diferenças em seu comportamento se fazem ver rapidamente. Conforme percebe a falta de correspondência nas reações da mãe, vai parando de sorrir, faz algumas caretas e termina por virar a cabeça. Na terceira etapa, é a mãe quem se mostrará sensível ao “desânimo” do bebê, tornando-se ela própria menos exuberante em suas emissões após algumas tentativas sem resposta (Murray & Trevarthen, 1985; Trevarthen, 1993)

O incômodo expresso pelo bebê ao se ver diante de uma mãe sorridente cujas reações não encaixam com as suas evidência uma complexa e coerente integração entre os comportamentos da criança e sua precoce capacidade para captar a estrutura do comportamento da mãe (Murray & Trevarthen, 1985). Nesse sentido, um encaixe não fluente, que pode originar-se tanto da mãe (em depressão pós-parto, por exemplo) como da criança (autismo, surdez, etc.), poderia resultar em dificuldades de comunicação de diferentes graus. Essas poderiam trazer consequências diversas, por exemplo, sobre o amadurecimento orgânico, já que as respostas do outro (no caso, a mãe) são chave para a autorregulação do rápido desenvolvimento do sistema nervoso do recém-nascido, ou sobre o desenvolvimento da linguagem, dado que desse envolvimento recíproco que se estabelece entre mãe e bebê dependeria o desenvolvimento de todos os sistemas de sinalização ulteriores.

Stern (1977), ao estudar as interações entre mãe e recém-nascido, descreve em detalhes os traços expressivos deste diálogo, em que ambos têm papel ativo. O autor propõe a existência, por parte do adulto, de uma linguagem intuitiva com características próprias para facilitar a compreensão pelo bebê; uma espécie de “língua bebê” que seria composta por palavras simples, frases curtas e repetidas, faladas com certo espaçamento e entonação melódica, bem marcada, constituindo um conjunto de traços comuns a despeito das variações culturais e linguísticas. É como se o recém-nascido despertasse, no adulto, determinados comportamentos sociais. Além de um jeito específico de falar, em que a ênfase está na prosódia, na melodia, há toda uma mímica facial, posição da cabeça e do corpo que são intuitivamente adotados pelos adultos que querem comunicar-se com o bebê pequeno.

Essa linguagem tenderia a ir mudando conforme o desenvolvimento do bebê. Ele situa por volta dos nove meses o início do que propõe chamar de sintonia de afetos. Cenas tais como a de uma mãe que acompanha, com a voz, os gestos alegres que seu bebê faz com o brinquedo, ou daquela que balança a cabeça no mesmo ritmo em que o filho agita o chocalho, são utilizadas por Stern para ilustrar essa sintonia de afetos em que há uma correspondência transmuda entre os canais de expressão. Nos exemplos: voz da mãe / gesto do bebê, movimento da cabeça da mãe/gesto das mãos do bebê, em que o comportamento

“devolvido” pelo parceiro reflete não o estado exterior do primeiro comportamento, mas o estado emocional que ele exprime, expressões que podem distinguir-se em seu modo ou forma, mas são em certa medida intercambiáveis enquanto manifestações de um mesmo estado interno reconhecível (Stern, 1992, p.125).

Todas essas noções referentes às interações mãe-bebê sugerem que tais interações possuem uma regulação emocional. Para Sroufe (1996), a qualidade dessas interações diádicas básicas imprimem sua marca na posterior autorregulação emocional, possibilidade que depende de progressos no plano neurológico. Este autor, fundamentado em Vygotsky e Bruner, propõe que ocorreria com a regulação emocional, mecanismo análogo ao que ocorre com qualquer função psíquica superior, ou seja, aparece primeiro no nível interpessoal e depois passa a ser regulada no plano intrapsíquico.

Na teoria psicogenética de Henri Wallon (1879-1962), que tem por objeto a pessoa, o estudo das emoções ocupa lugar de destaque. Esboçada já em sua tese de medicina intitulada “L’enfant turbulent”, de 1925, onde propõe as bases do que seria o estágio emocional, sua teoria das emoções se consolida em “Origens do Caráter na Criança” (1934), livro em que Wallon aborda os três primeiros anos de vida e o processo de constituição da consciência de si. O tema será tratado ainda em obras posteriores, como “A evolução Psicológica da Criança” e no tomo da Enciclopédia Francesa dirigida por Wallon, cujo capítulo sobre a vida afetiva é escrito pelo ele mesmo.

Podemos identificar, também em Wallon, inspiração darwiniana no que diz respeito ao reconhecimento das expressões emocionais como primeiro indício de sociabilidade. A exuberância expressiva do bebê e suas precoces capacidades de interação emocional são apontadas como compensação à sua imperícia para agir diretamente sobre o meio físico ou suprir, sem a ajuda do outro, suas necessidades vitais.

Contudo, diferente de Darwin que enfatizou as expressões faciais, Wallon voltou sua atenção para os efeitos da expressividade sobre o corpo como um todo. Um segundo aspecto que distingue as abordagens é o modo como compreendiam a origem da expressividade: preocupado com a evolução da espécie, Darwin não reconhece autonomia da capacidade expressiva do ser humano, explicando-a sempre como vestígio de um gesto ou movimento dirigido para a adaptação a situações concretas, ligadas ao mundo físico: “até onde posso perceber, não há subsídios para acreditar que algum músculo tenha sido desenvolvido ou mesmo modificado exclusivamente em benefício da expressão” (Darwin, 1872, p.330)

Para Wallon, ao contrário, características do funcionamento do tônus musculares definiriam a possibilidade de a expressividade se desenvolver independentemente de acompanharem os gestos úteis na relação com o meio físico. Aliás, uma das originalidades desta abordagem é chamar atenção para o fato de que o gesto, estabilizado em postura, em atitude corporal, desempenha outro papel que não o de executar: ele pode exprimir as disposições

afetivas do sujeito (Nadel, 1980). Assim, já os primeiros movimentos do recém-nascido (impulsos, espasmos, reflexos) são expressivos, pela coloração afetiva que carregam ao sinalizar disposições individuais. Mesmo que não respondam a algum estado específico (dor, sofrimento, alegria) essas manifestações expressivas tendem a causar impacto no meio humano, que vai interpretar essas expressões e reagir de acordo com essa interpretação. Deste jogo entre o indivíduo e o meio, vão se constituindo significados para as expressões, que vão passando a constituir emoções mais definidas e diferenciadas. A relação entre emoções e expressão é central nesta concepção, para quem a emoção é uma atividade "proprioplástica", primitivamente a "modelagem do organismo por suas disposições próprias" (Wallon, 1938, p.145).

Apesar da ênfase dada ao caráter expressivo das emoções, Wallon leva em conta também sua dimensão subjetiva, ligada aos estados afetivos vividos pelo sujeito que experimenta determinada emoção: "uma modificação visceral sem reverberação afetiva não tem nada de uma emoção" (Wallon, 1941). Devido à relação imediata entre as contrações tônicas e a sensibilidade delas resultante, seriam as emoções o fato psíquico mais primitivo. A percepção, pelo sujeito, das flutuações tensionais do seu organismo constituiria a forma mais primitiva da consciência, sendo por meio de suas próprias atitudes que a criança começa a tomar consciência das realidades externas.

A partir da capacidade de modelar o próprio corpo, a emoção permite a organização de um primeiro modo de consciência dos estados mentais e de uma primeira percepção das realidades externas. A passagem desta percepção corporal - que se dá sob a forma de atitudes posturais - à capacidade de representação mental se fará mediante a intervenção da linguagem à qual a criança pequena tem acesso muito antes de dominá-la, pelo simples fato de estar em conexão permanente com o ambiente. Sendo a vida emocional a condição primeira das relações interindividuais, podemos dizer que ela está também na origem da atividade representativa, logo, da vida intelectual.

A atualidade da abordagem walloniana deve-se, a nosso ver, sobretudo à atitude que adota para o estudo do tema, pela qual procura compreender a imbricação entre os fatores de origem orgânica e social, bem como as contradições e complementariedades existentes entre a afetividade/emoção e outros campos funcionais que enfoca no desenvolvimento da pessoa. Esta atitude, ao fugir de esquematizações simplificadoras de um tema tão complexo, abre uma matriz abrangente que permite integrar muito dos estudos atuais sobre as emoções.

### Dinâmica e desenvolvimento

É grande a importância que Wallon atribui à função tônico-postural da musculatura, esta dimensão mais propriamente expressiva da motricidade que, além de seu papel na afetividade, teria importante papel no movimento propriamente dito (equilíbrio e estabilidade do corpo e gestos)

e na cognição, ao servir de apoio à percepção e à reflexão mental. A serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade. Assim, de um lado as alterações na mímica facial e na postura corporal expressam variações dos estados internos, de outro, elas podem também provocá-las. Trata-se de uma complexa dinâmica de desencadeamento, em que seus vários componentes podem ser, ao mesmo tempo consequência ou fator desencadeador.

Mesmo se, conforme propõe Galifret (1979), for necessária uma atualização das bases fisiológicas que Wallon propõe para o tônus muscular, a hipótese quanto à sua influência nos estados emocionais constitui interessante possibilidade para compreender algumas de suas características. Este é o caso da labilidade, isto é, a fragilidade da emoção, sujeita a mudar de natureza e direção no decorrer de sua manifestação. O exemplo mais comum é o do choro que vira risada e vice-versa. Para Wallon (1934), a manifestação mais primitiva da labilidade estaria nas cegas que, até certo limiar podem produzir risadas e uma vivência de prazer e, ultrapassando esse limite, podem provocar choro e dor. A brusca mudança de sentido do fluxo tônico ajudaria a explicar as bruscas inversões na tonalidade emocional.

Além de responsáveis por sua labilidade, os componentes tônico-posturais das emoções influenciariam também no fato comum de uma reação emocional ter suas manifestações prolongadas independentemente de sua causa primeira, nutrida pelos seus próprios efeitos. Na experiência adulta, esse fenômeno, a que Martinet (1972) chamou narcisismo das emoções, pode ser facilmente ilustrado, por exemplo, nas situações em que começamos a rir por causa de algo engraçado e não paramos mais, embalados em nossa própria risada.

Essa ideia de uma auto-alimentação das emoções, embora passível de ser constatada na vivência de qualquer pessoa, contraria a difundida concepção de senso comum que diz que a melhor forma de se livrar de uma emoção é dar vazão a ela, "descarregar". Dependendo da forma que se escolher para dar plena vazão a uma manifestação emocional, o resultado pode ser, ao contrário, uma intensificação dos seus efeitos. Este fato é de observação corrente para professores que se surpreendem quando seus alunos voltam do recreio, onde pularam, correram, e gritaram à vontade, ainda mais agitados do que quando saíram, contrariando a expectativa de que voltassem mais "tranquilos", dada a oportunidade de descarga.

Além de poder ter seus efeitos prolongados independentemente de sua causa primeira, uma emoção pode ser desencadeada por fragmentos de situações aparentemente fortuitos - como acontece, por exemplo, quando uma pessoa, ao escutar determinada música, mergulha num intenso estado emocional, o mesmo que viveu em determinada situação em que ouvira aquela música. Dada a percepção global e de conjunto que acompanha a vivência emocional, existe a tendência de que se associem traços externos da situação concomitante com a vivência subjetiva e o conjunto de componentes que constituem a emoção, num amálgama que pode ser restaurado pelo surgimento de um de seus componentes.



Com o desenvolvimento psíquico, as fontes dos estados emocionais se ampliam e se complexificam, a preponderância inicial das reações orgânicas e expressivas vai sendo substituída pelas imagens e impressões subjetivas. A afetividade vai adquirindo relativa (nunca total) independência de fatores corporais, o recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideias, e possam ser expressas por palavras. A dimensão expressiva tenderia, então, a se reduzir, pois o fortalecimento do processo ideativo possibilita que a pessoa experimente a emoção por uma espécie de desdobramento íntimo, isto é, por imagens mentais. Outra consequência que traz o fortalecimento do pensamento e da linguagem é o aumento das possibilidades de controle sobre as próprias manifestações emocionais. É claro que tanto esta tendência de interiorização como a de progressivo controle da emoção são fortemente balizadas pelos parâmetros culturais próprios a cada contexto, e traduzidas num jeito muito singular de expressar e vivenciar as emoções que cada um vai construindo ao longo de sua história pessoal.

Mesmo que predominante no início da vida, o potencial desencadeador dos componentes tônico-posturais mantém-se presente também em adultos, conforme ilustra experimento de Bloch (1992). Partindo da suposição de que existe, ao longo dos estados emocionais, uma interdependência entre os movimentos respiratórios, a expressão corporal e facial e a experiência subjetiva, o experimento procurou produzir, em adultos, estados emocionais específicos a partir da adoção de componentes expressivos que compõem algumas emoções específicas.

Aos sujeitos experimentais, depois que tivessem atingido um estado emocional neutro, solicitava-se, por meio de instruções meramente técnicas, que reproduzissem uma determinada configuração respiratória e que adotassem a postura e a expressão facial correspondente a uma emoção cujo nome não lhes era dado. No final, os sujeitos falam sobre a experiência subjetiva que acompanhou a realização dos comportamentos específicos e os resultados apontam a coincidência entre a emoção tomada como modelo para as instruções dadas pelo experimentador e as emoções vividas pelos sujeitos, ou seja, a reprodução de componentes neurovegetativos e posturais teria desencadeado a experiência subjetiva correspondente à emoção tomada como modelo.

Paralelamente ao impacto que as conquistas feitas no plano cognitivo têm sobre a vida afetiva, a dinâmica emocional terá sempre um impacto sobre a vida intelectual. Wallon insiste na indissociabilidade desses campos funcionais, propondo que é graças à coesão social provocada pela emoção que a criança tem acesso à linguagem, instrumento fundamental da atividade intelectual. Deixando bem claro o papel da emoção na origem da cognição, o autor vai insistir também na relação de antagonismo que se estabelece entre essas duas dimensões. O poder subjetivador da emoção, isto é, o fato de quando vivida com intensidade constituir-se numa espécie de tumulto orgânico que restringe a percepção do sujeito a suas disposições do momento, sobretudo as de natureza intero e proprioceptiva,

pode representar um entrave à evocação ou combinação de representações, sobretudo quando essas dependem de uma percepção mais objetiva do real.

Por outro lado, também a reflexão mental terá o poder de reduzir as manifestações da emoção, por exemplo, quando o sujeito que a vivencia se põe a pensar sobre suas causas ou seus efeitos. "A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo; neste sentido ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem-sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso a emoção, embora sem dúvida não desapareça completamente, se reduzirá" (Dantas, 1992, p.88). Somente quando não consegue transmutar-se em ação motora ou mental, quando permanece emoção pura e intensa, é que produziria efeitos desorganizadores. Assim, embora constitua-se numa etapa necessária ao acesso à atividade simbólica, a emoção não se confunde com ela, não podendo, pois, ser chamada de linguagem.

A investigação da imbricação entre processos afetivos e cognitivos tem sido alvo de interessantes estudos no campo da neurologia. Um bom exemplo são os estudos de António Damásio (1996), feitos com pacientes adultos, que mostram a importância do processo de avaliação mental das situações no desencadeamento de uma emoção e, ao mesmo tempo, a da emoção na cognição e no comportamento.

Segundo ele, em seguida a um momento inicial de independência (e primazia) da emoção em relação à cognição, a vida emocional e a cognitiva estarão sempre ligadas. Ao nascer, o ser humano dispõe de emoções primárias, pré-organizadas e inatas que garantem a regulação biológica e que são controladas no nível subcortical, sobretudo pela amígdala e cíngulo. Contudo, logo se constituem emoções secundárias, reguladas em nível cortical (córtices pré-frontal e somatossensorial) nas quais intervêm imagens mentais ligando, de um lado as emoções primárias, de outro, categorias de objetos e situações.

Na experiência adulta, a vivência emocional será "uma combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispostivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro, resultando em alterações mentais adicionais" (Damásio, 1996, p.168). Essa combinação que implica tanto a vida emocional como a intelectual, dependerá do funcionamento integrado das regiões subcortical e cortical.

É por causa desta imbricação que pacientes com lesão cerebral em regiões em princípio responsáveis pela emoção apresentam sérias dificuldades no raciocínio e na capacidade de tomar decisões. Para explicar o papel específico da emoção na tomada de decisão, conduta supostamente dependente da 'razão pura', Damásio formula a hipótese dos marcadores-somáticos. Constituir-se-iam em sinais de alerta corporal (não necessariamente visíveis) que fazem convergir a atenção do sujeito para o resultado negativo que uma determinada alternativa em situação de decisão

pode acarretar. Pacientes com lesões cerebrais em regiões responsáveis pelas emoções secundárias (as mesmas que controlariam os marcadores-somáticos) ilustram como a razão pura, que poderia ser traduzida no procedimento de arrolar extensivamente todos os cenários possíveis conforme as alternativas, dificulta ou até mesmo impede a boa tomada de decisão. Os sinais corporais ativados no momento de decisão ajudam, ao dar destaque a algumas opções, ou simplesmente ao indicar um mal-estar que sugere que a estratégia está inadequada. Damásio pondera que, como é comum em biologia (campo em que um mesmo fator poder ser negativo ou positivo) esses sinais, conforme sua intensidade, podem também prejudicar a qualidade do raciocínio.

### Contágio emocional e grupo

Para Wallon, o potencial mobilizador das emoções resulta de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo. Esse traço estaria na base das interações mãe-bebê - na sintonia de afetos e na espécie de simbiose afetiva em que os parceiros parecem mergulhados - e também das relações entre os membros de grupos adultos. E explicaria também a facilidade pela qual a atmosfera emocional domina eventos que reúnem grande concentração de pessoas, como comícios, concertos de música, rituais religiosos, situações que podem levar à profunda comunhão e solidariedade entre as pessoas ou à manipulação das pessoas.

Ele faz um paralelo entre o papel desempenhado pelas emoções na psicogênese e aquele que teria tido na história das civilizações. Tomando por base descrições antropológicas de sociedades ditas primitivas destaca o importante papel desempenhado por elas nos ritos coletivos, em que os elementos rítmico e emocional são constituintes importantes. As danças e rituais coletivos em que os diversos elementos do grupo realizam os mesmos movimentos, no mesmo ritmo, provocam uma espécie de coesão no grupo, de união que independe de acordo verbal e precede o entendimento intelectual. Dada a relação que as manifestações rítmicas e posturais mantêm com os estados afetivos, a realização dos gestos, sons e outros elementos que compõem o ritual provoca uma comunhão de sentimentos e sensibilidade, um estado de participação mútua que seria a forma mais arcaica de trocas psíquicas.

A propagação "epidêmica" das emoções, ao provocar um estado de comunhão e de uníssono, pode levar a esforços e intenções em torno de um objetivo comum. Permitiria, assim, relações de solidariedade quando a cooperação não fosse possível por deficiência de meios intelectuais ou por falta de consenso conceitual, contribuindo, portanto, para a constituição de um grupo e para as realizações coletivas.

Todavia, desta dinâmica que está na base da solidariedade e união, podem resultar também ações de manipulação graças a "seus efeitos instantâneos e totalitários que desorientam a reflexão" (Wallon, 1938, p.146). Isto fica bem patente nos atos públicos com finalidades políticas eleitorais, quando os políticos se servem com maestria desse

potencial unificador das emoções. Nos comícios, o político consegue, por meio do discurso, produzir reações emocionais que, ao mesmo tempo que unem as pessoas em favor das ideias apresentadas, dissolvem nelas o discernimento crítico, podendo levá-las a aderir a ideias que, examinadas a frio não obteriam adesão. Quantos de nós já não se flagraram arrependidos de se ter empolgado com um discurso cujo conteúdo, examinado posteriormente sem o impacto da emoção partilhada no grupo, parecia muito diferente?

Já a Retórica de Aristóteles apresenta esta questão (Francisco, 1996). O filósofo define as emoções ("pathé") como reações acompanhadas de dor ou prazer que provocam modificações nas pessoas, fazendo-as mudar o seu juízo. Ao lado da prova pelo "ethos", em que a adesão do ouvinte se apoia no caráter de quem fala ou na imagem que o ouvinte tem dele, a arte retórica deveria então fazer uso da prova pelo "pathos". Isto é, o orador deveria usar deliberadamente emoções para provocar as disposições esperadas no ouvinte e assim obter sua adesão, independentemente da justeza do argumento. Ao partilharem as mesmas emoções com o orador, os ouvintes seriam levados a dispensar aquele de apresentar dados lógicos sobre os quais pudessem embasar, com objetividade, a adesão, podendo então ser levados a falsas opiniões.

Os movimentos fascistas foram muito hábeis em utilizar esses fenômenos, aliando-os ao aspecto ritual das cerimônias tribais. Além do conteúdo do discurso interferir diretamente sobre o discernimento dos ouvintes, a organização ritual dos atos coletivos a que recorriam com insistência certamente fortalecia a adesão dos ouvintes, ao produzir "pathos". "O triunfo da Vontade", uma montagem de filmes realizados pela cineasta oficial de Hitler, mostra imagens das manifestações públicas durante o auge do nazismo: multidões perfiladas em marcha, fazendo sempre os mesmos movimentos, no mesmo ritmo, repetindo palavras de ordem num mesmo tom; como se a fala de cada um se fundisse numa única voz, como se os milhares de corpos se desmanchassem numa massa única.

Na nossa cultura, a ação da torcida em jogos de futebol fornece uma ilustração bem viva das diferentes direções para onde podem apontar as emoções: união ou conflito entre os torcedores, estímulo ou obstáculo para o desempenho dos jogadores.

Esse estado de diluição do eu no grupo que atinge os adultos em circunstâncias gregárias de elevada intensidade emocional nos remete à diáde mãe-bebê, em que termos como simbiose afetiva, sintonia de afeto e diálogoônico são utilizados para descrever o estado de fusão e indiferenciação em que se encontram os envolvidos, bem como a natureza predominantemente afetiva da relação.

### Sociabilidade sincrética

Na psicogênese, enquanto as emoções e seus recursos expressivos figurarem como meio privilegiado de interação social, o que teremos é um estado de sociabilidade sincrética, em que o eu está misturado no outro e nas circunstâncias concretas de sua existência. Wallon (1959) destaca o

estado de dispersão em que se encontra a personalidade; é frágil a consciência de si e, paralelamente, a consciência do outro. O estado inicial da consciência pode ser comparado a uma nebulosa, uma massa difusa na qual se confundem o próprio sujeito e a realidade exterior. A criança não se vê como entidade permanente e coesa; instável, sua personalidade pode ver-se fragmentada, dispersa, ou fundida em elementos das circunstâncias exteriores.

A observação espontânea feita por pessoas que convivem ou trabalham com crianças nessa faixa etária é capaz de fornecer ilustrativos exemplos do pitoresco deste estágio das personalidades permutáveis (Wallon, 1934). Nossos encontros com profissionais de educação têm-se revelado particularmente fecundos para a obtenção de exemplos que ilustram questões teóricas do desenvolvimento infantil.

O primeiro exemplo, relatado por uma professora, é o de um menino de aproximadamente três anos que se recusa a ir para a escola no dia da festa junina. Em casa, já todo paramentado de caipira, chora sem que a mãe possa entender o motivo de tanta desolação, até que o próprio menino revela: "como meus amigos vão saber que sou eu?"

Nessa cena, o que se vê é a instabilidade pessoal refletida na instabilidade quanto ao reconhecimento da própria imagem, a reação do menino sugere que, em sua ótica, a fantasia de caipira ameaçava a permanência de sua identidade. Estando, ele mesmo, pouco convicto da permanência de sua identidade sob a fantasia junina, o menino teme que aos outros ocorra a mesma dúvida. Constata-se, pois, um paralelo entre o modo como a criança vê a si e o modo como acha que é vista pelo outro

O segundo exemplo é o caso de um garoto com menos de três anos, chamado Daniel, que, assistindo à televisão com a família, mostra-se surpreso quando aparece na tela um personagem também chamado Daniel. Pergunta aos pais, apontando o homônimo, "sou eu?"

Essa pergunta revela que a criança não se constrange em achar que poderia estar em dois lugares ao mesmo tempo, parecendo não ver inconvenientes na noção de ubiquidade. É como se o nome fosse colado à pessoa e, ao constatar o seu nome no personagem da televisão, supusesse que ele poderia estar ao mesmo tempo em casa, com a família, e na televisão, sob a pessoa do outro.

Wallon (op. cit., p.262) cita um exemplo em que o não-constrangimento face à noção de ubiquidade aparece também em relação ao outro. Refere-se a uma menina de dois anos que já estava há várias semanas no campo, acompanhada de sua mãe, quando repentinamente vê o pai, recém-chegado de Viena. Confusa diante dele, quando lhe perguntam se não o está reconhecendo, ela murmura: "meu outro pai está em Viena". Tendo-lhe o pai afirmado que era ele o papai de Viena, ela então lhe pergunta: "então você veio de trem?"

Para a menina a figura do pai estava de tal modo fundida com Viena, que foi difícil reconhecer o pai à sua frente. Foi preciso recorrer à lembrança da viagem, a mesma que ela própria havia feito, para conseguir admitir que os dois pais eram, na verdade, um só.

A superação deste estado de dispersão e fragmentação do eu será em grande parte impulsionada pelas conquistas no plano da linguagem. É como se as possibilidades que esta oferece na relação com o real - dentre outras a de

estabilizar os elementos percebidos sob a forma de signos e redes de significados partilhados - fossem estendidas para a relação consigo mesma e com os outros. Além do mais, a consolidação da linguagem como recurso de interação social possibilita o rebaixamento da intensidade emocional das interações, o que tende a reduzir a suscetibilidade ao contágio, contribuindo para a diferenciação entre as individualidades.

Embora este processo de diferenciação se faça de forma gradual, nas e pelas interações, será necessária uma ruptura nos modos de a criança relacionar-se com o meio, ruptura esta que se constituirá numa das crises funcionais que, segundo a perspectiva walloniana, são fundamentais ao desenvolvimento da pessoa.

A crise do personalismo constituir-se-ia numa brusca reviravolta nas condutas da criança e nas suas relações com o meio, sendo a oposição um elemento-chave. É somente opondo-se ao outro, isto é, negando o não-eu, que vai se destacando uma identidade estável, permanente, não mais fundida nas situações de que participa, ou misturada no outro. A criança adotaria "um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu, aquele de uma personalidade peculiar e constante, tendo sua perspectiva própria e distribuindo os outros em relação a si própria" (idem, p.267). A estabilização da autodesignação pelo pronome na primeira pessoa e o desaparecimento dos diálogos estabelecidos consigo mesma seriam indicadores de que houve avanços na constituição da consciência de si.

Enquanto isso, é possível identificar vários mecanismos de interação próprios do período de sociabilidade sincrética. Como já foi dito, o contágio emocional seria um mecanismo básico das interações na fase inicial do desenvolvimento, do qual resultaria uma atmosfera de participação afetiva, isto é, uma espécie de mimetismo que leva os parceiros a um estado afetivo semelhante. Vale ressaltar que, se tal atmosfera de participação é resultado da natureza emocional que predomina na interação, ela é, ao mesmo tempo, condição para que haja encadeamento entre as ações dos parceiros. Isto é, para que as crianças pequenas se relacionem entre si é preciso que haja uma "certa concordância de interesses, de expressão, de ritmos e de gestos" (idem, p.234).

Ao lado do mimetismo afetivo - esse processo de desencadeamento de reações afetivas por consonância mútua - Wallon aponta o mecanismo da contemplação-exibição, já descrito nas páginas iniciais deste artigo, como importante esquema de interação no segundo semestre de vida. A despeito do alto grau de fusão implicado, esse tipo de interação já introduz uma diferenciação de papéis - o que se mostra, o que se exhibe - distinguindo os polos da situação, como se uma estrutura bipolar estivesse subjacente. Esta estrutura bipolar, dinâmica e dialética, está presente nas brincadeiras, muito comuns no segundo ano de vida, chamadas de jogos de alternância, em que há um rodízio entre os atos de um e outro parceiro - dar e receber, esconder e procurar - de forma que ambos possam viver os dois polos da situação.

Na fala, o exercício dessa diferenciação entre os dois polos de uma situação aparece nos diálogos que a criança estabelece consigo mesma, como se fizesse os dois papéis ao mesmo tempo: abre a porta e diz "obrigado", como que agradecendo a si mesma; lança-se num ato perigoso e previne o risco "tome cuidado".

Podemos inserir nesta matriz bipolar as relações de transitivismo, apresentado por Wallon como mais uma forma assumida pela confusão do sujeito com seu ambiente. Ele o descreve como uma simpatia às avessas, em que o sujeito atribui a outro o que é exclusivamente seu, tomando a si mesmo como objeto de compaixão. Um exemplo possível é a corriqueira situação em que a criança repreende seu ursinho ou sua boneca por uma transgressão que ela mesma cometeu. Os exemplos que Wallon dá do adulto são bem esclarecedores: o doente que identifica no rosto de pessoas saudáveis os traços de sua própria doença; aquele cujos cabelos encanecem e que se apraz em descobrir, nos outros, fios de cabelo branco (op. cit., p.264).

Um potente recurso de interação nesta fase de sociabilidade sincrética, mais especificamente durante o terceiro ano de vida, é a imitação simultânea. Foi o que mostrou Nadel (1986) por meio de uma situação experimental que se baseia no pressuposto da necessária relação entre o grau de diferenciação pessoal atingido e os recursos de interação predominantes.

Apesar do referencial walloniano adotado, a autora utiliza-se de um conceito mais abrangente de imitação, recusando a definição que reserva este nome à reprodução de um comportamento na ausência do modelo, ou seja, à imitação diferida. Segundo ela, esta restrição deixa a descoberto toda uma gama de comportamentos que se localizam entre o mimetismo afetivo e a imitação diferida. No primeiro, os efeitos do contágio mímico submergem completamente o sujeito, sem que esse tenha optado pela manifestação da expressão alvo do contágio. Na imitação diferida, a reprodução do modelo depende de a capacidade do sujeito apropriar-se dele, quer sob a forma de imagem mental, quer sob a forma de atitude postural, esta última uma espécie de protoimagem em que o modelo se imprime no próprio corpo do imitador. Na imitação imediata e direta dos atos do parceiro, ao contrário da diferida, não se fazem obrigatórios recursos de representação (simbólica ou postural) mas, ao contrário do mimetismo, ocorre uma seleção dos atos ou expressões a serem reproduzidos, o que se faz mediante intenção deliberada do sujeito e não por simples efeito de contágio.

No terceiro ano, a despeito dos sucessivos progressos no processo de diferenciação eu-outro, ainda se mantém a base emocional da comunicação, sendo a criança muito sensível aos aspectos expressivos do comportamento alheio. Isso significa que um uníssono emocional e um estado de identificação é necessário para a comunicação. Permanece a subordinação das atitudes individuais à fórmula do grupo. Assim, o ato de pegar um mesmo objeto simultaneamente ao parceiro e fazer com ele a mesma coisa que este (isto é, imitá-lo) garantiria o acordo mínimo

necessário para o encadeamento de ações recíprocas. Diferente de outros atos sociais típicos desta fase, a imitação simultânea é uma duplicação da atividade e não dos humores do parceiro (o que ocorre na sintonia de afetos descrita por Stern), refletindo um progresso na diferenciação eu-outro.

Ao mesmo tempo que permite a identidade entre os parceiros, a imitação sincrônica permite uma diferenciação das individualidades, já que ela realiza condições objetivas para que sejam sentidas por si mesmo, ao longo da repetição dos atos e gestos, as emoções expressas pelo outro. Assim, o exercício da imitação simultânea ao mesmo tempo nutre uma necessidade atual e favorece sua superação.

Com o fortalecimento da linguagem e dos processos simbólicos, os recursos expressivos emocionais deixam de ser predominantes e atinge-se estados de progressiva diferenciação do eu. Tal como ocorre com os primeiros, que sempre continuarão tendo um papel nas interações sociais, pois as emoções continuam a subsistir em estado mais ou menos latente como o fundamento necessário das relações entre os indivíduos, a diferenciação entre o eu e o outro nunca será total, pois "o outro é um parceiro permanente do eu na vida psíquica." (Wallon, 1959, p. 165)

### **Na prática pedagógica: elementos para uma reflexão**

A idéia de que o ser humano se constrói na interação social, no confronto com o outro, traz importantes consequências para a compreensão, na escola, dos sujeitos em formação e de seus processos. Sujeitos concretos e contextualizados, os alunos têm na escola e na família, dentre outros ambientes concretos ou simbólicos com os quais interagem, meios nos quais se constituem. A consideração da complexidade das relações que se estabelecem entre o sujeito e os meios nos quais se insere impõe, no mínimo, que se tenha prudência nos julgamentos tão peremptórios e automáticos que a escola costuma fazer de seus alunos, o que se agrava, é claro, nos julgamentos negativos, quando facilmente se elege determinantes únicos - por exemplo, a qualidade degradada do ambiente familiar - como responsáveis por distúrbios de comportamento e de aprendizagem. Além do estigma que explicações simplistas como estas provocam, elas são ineficazes, pois ao atribuir a um fator único e externo a responsabilidade por comportamentos que são vistos como problemáticos, eximem o meio escolar de qualquer participação na construção do dito problema. Essa ausência de participação, além de se constituir numa avaliação imprecisa, é ineficaz porque afasta da escola também a possibilidade de lidar com o problema, pois sua solução dependeria sempre da ação do outro.

Ver a escola como um meio de interação no qual se constituem pessoas não significa, em absoluto, vê-la como entidade todo poderosa e isolada de um contexto mais amplo, mas assumir-se como coparticipante e corresponsável de um processo de formação. A reflexão sobre as possibilidades de interação entre as pessoas e destas com a cultura e sobre seus possíveis impactos na formação dos sujeitos é um exercício a ser feito em permanência, do qual podem resultar valiosas pistas para o ajuste das práticas educativas.

Uma outra implicação interessante dos aspectos teóricos que apresentamos é a possibilidade de, ao vislumbrar a complexidade da relação que existe entre os vários campos que compõem a atividade psíquica, romper falsas verdades normalmente aceitas no espaço escolar. Por exemplo, aquela que diz que o bom desempenho intelectual depende de um estado afetivo saudável. É claro que, por mais vaga que seja a definição do que é um estado afetivo saudável, o estado contrário (de definição igualmente vaga) é facilmente, e comumente, assimilável a distúrbios vividos na esfera familiar; de novo aí escolhe-se um fator exterior como responsável e a escola fica sem ação. Ora, partindo da reflexão anterior, temos que a família não é a única responsável pela dimensão afetiva do aluno e, juntando a esta idéia a de que inteligência e afetividade constroem-se reciprocamente, numa complexa relação de interdependência, podemos vislumbrar várias perspectivas de atuação.

Um exemplo de ação inspirada nesta relação de reciprocidade é o Projeto Letras e Livros, realizado na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (Dantas & Prado, 1994; Isepi, 1999). Concebido por Heloysa Dantas junto à equipe de Orientação Educacional da escola, destina-se a crianças das duas primeiras séries do Ensino Fundamental com dificuldades de alfabetização. Apoia-se no pressuposto de que, para algumas crianças, a aprendizagem depende da elevação da temperatura afetiva (isto é, intensificação do vínculo) possível numa situação de mais intimidade. Diferente de ações que decorrem de uma concepção linear da relação entre inteligência e afetividade e que, nos casos de dificuldade de aprendizado das crianças prescrevem encaminhamentos clínicos, o projeto aposta que uma atmosfera afetiva mais adequada pode ser obtida na própria escola, com uma intervenção de natureza iminentemente escolar, e não clínica.

As atividades do Projeto consistem em sessões de leitura individualizadas que ocorrem na biblioteca da própria escola. Vários são os recursos utilizados para criar uma atmosfera propícia à aprendizagem: em primeiro lugar, garante-se o entendimento (possível num espaço de intimidade) dos gostos e fantasias pessoais do aluno, em segundo, mantém-se permanente atenção aos traços expressivos de seu comportamento, procurando descobrir, por exemplo, o que há por trás de uma inquietação postural: cansaço mental, cansaço físico, desinteresse.

Por fim, para afugentar o medo tão freqüente nas crianças ameaçadas (ou já vitimadas) pelo fracasso escolar, o professor procura escolher tarefas que garantam êxito na leitura – “nada ilustra com tanta nitidez a hipótese walloniana de antagonismo entre razão e emoção quanto o bloqueio cognitivo das crianças assustadas” (op. cit., p. 109) supondo que o “destravamento” das inteligências depende do “saneamento” da atmosfera emocional. Trata-se um uma prática muito simples, factível sem grandes recursos e que pode mostrar resultados surpreendentes.

Os subsídios teóricos apresentados neste artigo pretendem contribuir para a sensibilização do olhar sobre características normalmente não compreendidas ou pouco valorizadas das condutas e interações infantis. Devido à primazia ontogenética das emoções, há uma preponde-

rância da expressividade nos diversos campos da atividade da criança. No plano da motricidade, no qual os sistemas de expressão desenvolvem-se antes dos gestos de realização (instrumentais), resulta como característica uma certa tendência ao transbordamento e à exuberância em que os gestos nem sempre se ajustam aos aspectos objetivos do mundo exterior, isto é, ou ao uso que lhes é definido pela cultura. Também no plano da inteligência podemos identificar essa preponderância expressiva numa fase em que o pensamento se faz acompanhar por gestos, ou em que se exerce muito mais em função da expressão do sujeito do que do ajuste à realidade exterior. A atenção aos traços expressivos das crianças - olhar, mímica fisionômica, entonação da fala, qualidade dos gestos, variações posturais - pode fornecer importantes indícios sobre diversos aspectos da atividade cognitiva e dos estados afetivos. Se a relação é mais direta com crianças na fase da vida que foi predominantemente enfocada na apresentação teórica, esses subsídios não se restringem a uma faixa etária específica. Pois o que estamos propondo não é a aplicação direta de conteúdos teóricos sobre o contexto educacional: primeiro, porque a própria seleção de conteúdos teóricos já foi em grande parte pautada com base em questões que emergem no cotidiano escolar; em segundo, porque a idéia é de, ao ampliar o olhar, inspirar reflexões e não apresentar prescrições.

Ao apurarmos o olhar sobre a dimensão expressiva das interações, podemos perceber, por exemplo, que algumas condutas normalmente vistas no cotidiano escolar como disruptivas, podem ter um significado positivo e necessário na interação que se estabelece entre as crianças, e não se constituírem em atos deliberados contra a ordem estabelecida, como são muitas vezes entendidas, por exemplo, a troca de olhares ou de gestos, ou ainda as conseqüências da exuberância expressiva da criança em sua relação com os objetos do mundo físico, nem sempre utilizados com a função ou do modo específico que a cultura adulta define.

Ao despojar o olhar da hipótese quase obrigatória da indisciplina - que, ao se impor ao educador de modo praticamente automático sempre que algo sai do previsto acaba por cegar-lhe para a diversidade de significados que podem ter as condutas infantis - uma infinidade de outras hipóteses se abre. Ampliando-se as possibilidades de compreensão quanto às condutas infantis, escapa-se da armadilha de sempre atribuir uma conotação moral a atos que muitas vezes são simplesmente a expressão de peculiaridades próprias a fases do desenvolvimento humano. Livre desta armadilha, o educador pode chegar a modos de compreensão mais apropriados para cada situação específica e então ter mais flexibilidade, até mesmo para exercer o necessário papel daquele que, ao impor parâmetros, limita.

Componentes indissociáveis da ação humana, as manifestações emocionais têm importante impacto nas dinâmicas de interação que se criam nas situações escolares. O conhecimento das funções, características e dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar. Tanto no

sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com os mesmos, como no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria atuação.

Apropriar-se do papel que têm as manifestações expressivas e emocionais na coesão do grupo pode inspirar interessantes recursos para o professor obter o envolvimento dos alunos em suas propostas e explicações. Assim, à preocupação com a clareza e coerência lógica de suas explicações e propostas, o professor pode aliar a atenção aos aspectos expressivos de seu comportamento. O entusiasmo pelo conhecimento que ensina pode, se expresso em sua postura, na tonalidade e melodia da voz, ser mais facilmente transmitido, digo, contagiado, aos alunos. Não creio, contudo, que esse entusiasmo possa ser simplesmente forjado por técnicas teatrais de dramatização, prefero crer que este tem que ser genuíno e verdadeiro.

A referência à Snyders (1998), em seu *A alegria na escola ajuda a discutir essa idéia*. Para ele, a alegria na escola, embora não descarte aquela que deriva de jogos, métodos agradáveis e de relações simpáticas entre professor e alunos, advém sobretudo da relação com o conhecimento. Snyders refere-se a uma "alegria cultural", que resultaria, mais especificamente, da aproximação e esforço de compreensão da cultura elaborada e da obra de arte. A aproximação desta "alegria trágica" (da qual a angústia nunca está ausente), é fruto de elaborada atividade intelectual e depende fortemente do entusiasmo cultural do professor, numa dinâmica que pode ser aproximada à do contágio; mas trata-se, neste caso, de emoção mediada pelo conhecimento elaborado.

Ao se apropriar de recursos expressivos para obter maior envolvimento dos alunos, o professor pode ainda deparar-se com situações inesperadas. Devido à complexa dinâmica de desencadeamento das emoções, recursos que até certo momento se mostram bem-sucedidos para obter a adesão dos alunos podem, de uma hora para outra, serem responsáveis pela instalação de um clima de dispersão e turbulência. É o que acontece quando, por exemplo, uma proposta feita em tom animado pelo professor, além do interesse que provoca nos alunos, gera uma animação muito além daquela desejada pelo ele. Os efeitos da emoção são imprevisíveis e podem surpreender, além disso, características como a labilidade, o narcisismo e o contágio têm seus efeitos potencializados em contextos coletivos, como é o caso da situação típica de uma aula. Se, por um lado, a compreensão da dinâmica de desencadeamento das emoções pode ajudar a controlar seus efeitos sobre a dinâmica das interações sociais, por outro, não há conhecimento teórico capaz de eliminar as possíveis turbulências provocadas por elas, é preciso, pois, aprender a conviver com esse risco inerente às interações. Contudo, desconho que querer eliminar esse risco é desejo recôndito de boa parte de nós, professores, que sonha em ter diante de si um grupo ordenado, nem muito agitado nem muito apático, com reações previsíveis e controláveis.

Uma das hipóteses para explicar porque as dinâmicas de turbulência que, em geral surpreendem o professor, nos são tão insuportáveis, pode ser o fato de, em geral, elas tragarem também o adulto e o emergirem num estado de

"cegueira emocional". O educador é frequentemente envolvido pelas intensas manifestações que partem das crianças. Dada a associação positiva entre emoção e imperícia, a maior suscetibilidade do educador ao contágio corresponderia justamente aos momentos em que lhe faltam recursos, ou seja, em situações de dificuldade ou confusão, quando ele não sabe como agir. Dantas (1993) chamou essas situações em que a elevação emocional provocada pela inépcia tende a gerar mais inépcia de circuitos perversos. Podemos associar esse conceito a inúmeras situações vividas pelo educador no cotidiano escolar, as quais tendem a gerar um clima de tensão e muito desgaste.

O rompimento desses circuitos dependeria de um arrefecimento na atmosfera emocional, obtido principalmente pelo distanciamento da situação e pela reflexão analítica sobre seus condicionantes. O distanciamento necessário pode ser mais facilmente obtido se o professor contar com algum instrumento mais sistemático de reflexão, como o registro escrito das situações vividas - sob a forma, por exemplo, de um diário de bordo - ou com a interlocução de um outro profissional, que pode ajudá-lo a ver a situação por ângulos que ele, por estar imerso nela, não pode enxergar.

Ao analisar a situação, bem como suas próprias reações emocionais, o educador tem maiores chances de compreendê-la, desde que se veja implicado nela. Ao se permitir assumir suas próprias emoções, por menos nobre que sejam, como a raiva que sente de um aluno específico ou o desespero em que se vê em determinadas situações, o educador pode perceber melhor o modo como ele vive as situações e como ele as influencia. Vendo as situações com mais clareza, é menor o risco de cair em circuitos perversos e maior as chances de ter atitudes mais acertadas.

Com esta atitude de reflexão e de implicação é possível inclusive ter maior discernimento para avaliar até que ponto a turbulência enfrentada é uma decorrência fortuita da dinâmica emocional, o resultado de processos ligados à constituição do sujeito (por exemplo, crise de oposição) ou o indício de resistências dos alunos às propostas escolares. O resultado dessa avaliação apontará, em cada caso, as melhores formas de atuação, das quais nunca deve ser excluída a necessidade de possíveis alterações nas práticas.

A simples disposição para esta reflexão e para eventuais ajustamentos nas ações escolares - que visam não só o bem-estar do aluno, mas também o do professor - representam, por si, fator fundamental para uma prática pedagógica de qualidade. A compreensão quanto aos tipos mais primitivos de interação e ao impacto da emoção e da expressividade na dinâmica de interações é um ingrediente importante para a gestão dos conflitos e consequente obtenção de um bom clima de sociabilidade. É condição também para que não se construa uma equação de igualdade entre conflito e violência.

A questão do clima escolar aparece formulada já por Kurt Lewin (1890-1947), que se mostrava preocupado com os efeitos da atmosfera do grupo sobre a conduta do indivíduo e sua aprendizagem afirmando que o clima social em que uma criança vive é, para ela, tão importante quanto o

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

ar que respira (Lewin, 1948). Considerando a criação dessa atmosfera como parte do saber-fazer docente, afirma que o êxito de um professor na sala de aula depende, em grande parte, da atmosfera que cria. De difícil definição, a questão do clima escolar tem sido discutida no âmbito dos estudos atuais sobre violência escolar, considerando-se que é em geral nas relações e nas práticas do dia-a-dia que a violência pode se fazer mais presente.

Para acabar essa discussão que está longe de estar concluída, vale lembrar que frente à questão das emoções, a ação pedagógica não deve se restringir à compreensão e ao controle, mas deve incluir também a oferta de possibilidades de expressão. É preciso que a escola reflita sobre as possibilidades que oferece, buscando situações em que a expressão seja de fato o objetivo da atividade e não um transbordamento indesejado que tenderá a ser contido. A preocupação com a dimensão estética, num currículo em que a Arte seja colocada no mesmo patamar que a Ciência parece-nos um caminho profícuo e necessário.

Fonte

GALVÃO, Isabel. Expressividade e Emoção: Ampliando O Olhar sobre as Interações Sociais. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.4, p.15-31, 2001

### Questões

**01.** Wallon acreditava que o ser humano é organicamente social. Cada sujeito humano constitui sua identidade e seu conhecimento nos relacionamentos sociais. Wallon propôs três centros que se entrelaçam diferentemente ao longo do desenvolvimento da criança:

- A o biológico, o inato e a organização interna.
- B a cultura, a diversidade e a historicidade.
- C a afetividade, a motricidade e a cognição.
- D a organicidade, a sexualidade e a inteligência.

**02.** De acordo com Wallon, informe se é falso (F) ou verdadeiro (V) o que se afirma a seguir e assinale a alternativa com a sequência correta.

( ) O homem é um ser geneticamente social pois o meio social sobrepõe-se ao meio físico e biológico e é responsável pelo nascimento do psiquismo na criança

( ) Resulta em quatro temas centrais a sua teoria: emoção, movimento, inteligência, afetividade.

( ) Respeitar a criança significa poupá-la das intervenções externas, visto que seu desenvolvimento se dá por fontes exclusivamente endógenas.

- A V – V – V.
- B V – V – F.
- C F – V – V.
- D V – F – F

**03. (VUNESP/2017)** Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Ambos se iniciam num período que se estende ao longo do primeiro ano de vida e que o autor denomina de

- (A) cognitivo-emocional.
- (B) afetivo-compulsivo.
- (C) impulsivo-cognitivo.
- (D) impulsivo-emocional.
- (E) afetivo-cognitivo.

### Respostas

#### 01. Resposta: C

Wallon propôs três centros que se entrelaçam diferentemente ao longo do desenvolvimento da criança: a afetividade, a motricidade e a cognição. Num período inicial do desenvolvimento no recém-nascido, predomina a afetividade (a inteligência ou cognição não se separa da afetividade). É o período denominado por ele como impulsivo-emocional (até 2 anos). Conforme os movimentos se expandem e desenvolve-se o pegar, o andar e o deslocar-se no espaço, também aparecem os movimentos simbólicos. Trata-se do que Wallon denomina primeiros ideomovimentos, característicos do período sensório-motor projetivo (entre 2 e 4 anos). A cognição, ou a produção de conhecimento, acontece no domínio das interações de todo o sistema autopoietico (onde a produção de sujeito e de mundo acontece simultaneamente). Portanto, o conhecimento não é algo que acontece na mente, mas em todo o corpo.

#### 02. Resposta: D

Wallon afirmava que o ser humano é organicamente social. Cada sujeito humano se torna o que é, constitui sua identidade e seu conhecimento, nos relacionamentos sociais. Somos sujeitos a partir do outro, pela mediação do outro, ou seja, a partir da linguagem, que se coloca entre nós e o mundo, para organizar a nossa relação com ele

#### 03. Resposta: D

Período impulsivo emocional – quando o bebê se diferencia do mundo que o cerca através do “diálogoônico” (comunicação que se dá pelos gestos, toques, contato corporal). Predomina a afetividade.

**GARCIA, LENISE APARECIDA  
MARTINS. TRANSVERSALIDADE E  
INTERDISCIPLINARIDADE.**

### TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE.

A transversalidade e a interdisciplinaridade são modos de se trabalhar o conhecimento que buscam uma reintegração de aspectos que ficaram isolados uns dos outros pelo tratamento disciplinar. Com isso, busca-se conseguir uma visão mais ampla e adequada da realidade, que tantas vezes aparece fragmentada pelos meios de que dispomos para conhecê-la e não porque o seja em si mesma.

Vamos exemplificar lançando mão de uma comparação:

Quando a luz branca passa por um prisma, divide-se em diferentes cores (as cores do arco-íris). Ao estudarmos alguma realidade a fim de conhecê-la muitas vezes torna-se necessário fazer um trabalho semelhante. Enfocamos por diferentes ângulos, com a metodologia e os objetivos próprios das Ciências Naturais, da História, da Geografia... Podemos assim aprofundar em diferentes parcelas, fazendo um trabalho de análise. Esse aprofundamento é rico e muitas vezes necessário, mas é preciso ter consciência de que estamos fazendo um "recorte" do nosso objeto de estudo. A visão obtida é necessariamente fragmentada

Com a interdisciplinaridade questiona-se essa segmentação dos diferentes campos de conhecimento. Buscam-se, por isso, os possíveis pontos de convergência entre as várias áreas e a sua abordagem conjunta, propiciando uma relação epistemológica entre as disciplinas. Com ela aproximamo-nos com mais propriedade dos fenômenos naturais e sociais, que são normalmente complexos e irreduzíveis ao conhecimento obtido quando são estudados por meio de uma única disciplina. As interconexões que acontecem nas disciplinas são causa e efeito da interdisciplinaridade.

Existem temas cujo estudo exige uma abordagem particularmente ampla e diversificada. Alguns deles foram inseridos nos parâmetros curriculares nacionais, que os denomina Temas Transversais e os caracteriza como temas que "tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação a intervenção no âmbito social mais amplo quanto a atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões". Estes temas envolvem um aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, destinando-se também a um intervir na realidade para transformá-la. Outra de suas características é que abrem espaço para saberes extraescolares. Na verdade, os temas transversais prestam-se de modo muito especial para levar à prática a concepção de formação integral da pessoa.

Considera-se a transversalidade como o modo adequado para o tratamento destes temas. Eles não devem constituir uma disciplina, mas permear toda a prática educativa. Exigem um trabalho sistemático, contínuo, abrangente e integrado no decorrer de toda a educação.

Na verdade, estes temas sempre estão presentes, pois se não o estiverem explicitamente estarão implicitamente. Tomemos como exemplo a ética. Não falar de aspectos éticos, em muitos casos, é uma omissão que por si só representa uma postura. Não apenas por palavras, mas por ações, a escola sempre fornece aos alunos uma formação (quem sabe uma deformação?) ética. Podemos dizer o mesmo com relação ao meio ambiente; o próprio tratamento dado ao ambiente escolar caracteriza a visão das pessoas que ali trabalham e pode ser parte importante na formação dos alunos sobre essa questão.

Como os temas transversais não constituem uma disciplina, seus objetivos e conteúdos devem estar inseridos em diferentes momentos de cada uma das disciplinas. Vão sendo trabalhados em uma e em outra, de diferentes modos.

Interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois para trabalhar os temas transversais adequadamente não se pode ter uma perspectiva disciplinar rígida. Um modo particularmente eficiente de se elaborar os programas de ensino é fazer dos temas transversais um eixo unificador, em torno do qual organizam-se as disciplinas. Todas se voltam para eles como para um centro, estruturando os seus próprios conteúdos sob o prisma dos temas transversais.

As disciplinas passam, então, a girar sobre esse eixo. De certo modo podemos dizer que temos então um fenômeno similar ao observado na Física com o disco de Newton: neste, a mistura das cores recupera a luz branca; no nosso caso, a total interação entre as disciplinas faz com que possamos recuperar adequadamente a realidade, superando a fragmentação e tendo a visão do todo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental preveem seis Temas Transversais a serem trabalhados durante todo o processo de ensino / aprendizagem: ética, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual e pluralidade cultural. Sejam ou não trabalhados como um eixo unificador, tal como sugerido acima, é importante ressaltar que:

### **1. Os Temas Transversais não constituem uma disciplina à parte.**

Isso já foi colocado, mas convém salientá-lo. Como estamos acostumados a trabalhar em uma perspectiva disciplinar, a tendência muitas vezes será ter essa visão também para os Temas Transversais. Entretanto, o próprio destes temas é exatamente permear toda a prática educativa.

Usemos novamente um exemplo: se pensarmos que estamos estudando um bolo, e que cada fatia do bolo corresponde a uma disciplina, o tema transversal irá aparecer como um ingrediente totalmente diluído na massa, e não como uma fatia a mais.

### **2. Devem ser trabalhados de modo coordenado e não como um intruso nas aulas.**

O risco de que um tema transversal apareça como um "intruso" é grande. Não sendo algo diretamente pertinente às disciplinas e principalmente não havendo o hábito do professor de ocupar-se dele, pode acontecer que seja visto não como um enfoque a ser colocado ao longo de toda a aprendizagem, mas como algo que aparece esporadicamente, interrompendo as demais atividades.

Seguindo no exemplo do bolo, o tema transversal não pode ser um caroço que se encontra repentinamente e no qual corremos o risco de quebrar um dente... No máximo, pode aparecer como uma uva passa ou uma fruta cristalizada, algo que percebemos ser diferente, mas que se harmoniza com o restante do bolo. Entretanto, quanto mais diluído ele estiver na massa, melhor.

Por exemplo, não faz sentido que um professor de História, ou de Biologia, de repente interrompa o seu assunto para dizer: agora vamos tratar de ética. Mas, sempre que



estiver fazendo uma análise histórica, o professor terá a preocupação de abordar os aspectos éticos envolvidos; ao dar uma aula sobre problemas ambientais ou sobre biotecnologia, haverá também um enfoque ético.

### **3. Não aparecerão “espontaneamente”, com facilidade, principalmente no começo.**

O modo e o momento em que serão tratados os temas transversais deve ser cuidadosamente programado em conjunto pelas diversas disciplinas. É preciso lembrar que cada um deles tem os seus próprios objetivos educacionais a serem atingidos, ou seja, não se trata apenas de tocar um determinado tema, mas também de verificar se será totalmente contemplado ao longo do programa de ensino, podendo-se prever o cumprimento dos objetivos.

### **4. “O que é de todos não é de ninguém.”**

Temos essa experiência, infelizmente, com a maior parte das coisas que são “públicas”. Se não se definem encarregados para uma determinada função, porque todos deveriam preocupar-se com aquilo, é muito freqüente que na verdade aquela necessidade fique a descoberto. Por isso, convém salientar novamente que é necessário um estudo conjunto, por parte da escola, para definir como cada disciplina irá tratar os temas transversais e verificar se eles estão sendo suficientemente abordados.

Isso não exclui, naturalmente, certa flexibilidade com o planejamento. Temas que têm tamanha relação com a vida, com o cotidiano, certamente aparecem nos momentos mais inesperados e o professor deve estar preparado para não desperdiçar ocasiões que muitas vezes são preciosas.

Fonte

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Transversalidade e Interdisciplinaridade. Disponível em:

<<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/garcia-transversalidadeprint.pdf>>

**HOFFMAN, JUSSARA. AVALIAÇÃO MEDIADORA: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. IN: SE/SP/FDE. REVISTA IDEIAS, N° 22, PÁG. 51 A 59.**

O paradigma de avaliação que se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório é o que denomino de “avaliação mediadora”.

“O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as.” (HOFFMANN, 1991, p. 67)

Tal paradigma pretende opor-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

E, de fato, o que se observa na investigação da prática avaliativa dos três graus de ensino é, ao contrário de uma evolução, um fortalecimento da prática de julgamento de resultados alcançados pelo aluno e definidos como ideais pelo professor.

Alguns fatores parecem contribuir para a manutenção de tal concepção: a autonomia didática dos professores, decorrente de suas especializações em determinadas disciplinas e/ou áreas de pesquisa, que dificulta a articulação necessária entre os docentes, a ponto de suscitar uma reflexão conjunta sobre essa questão; a estrutura curricular, por exemplo, do 3º Grau, com o regime de matrícula por disciplinas que, desobrigando à seriação conjunta dos alunos, impede os professores de avaliarem a trajetória do estudante em seu curso superior, em termos do acompanhamento efetivo de seus avanços e de suas dificuldades; além desses, a natureza da formação didática dos professores, que se revela, na maioria das vezes, por um quadro de ausência absoluta de aprofundamento teórico em avaliação educacional.

Tomando ainda mais grave a postura conservadora dos professores, observamos que a avaliação é um fenômeno com características seriamente reprodutivistas, ou seja, a prática que se instala nos cursos de Magistério e Licenciatura é o modelo que vem a ser seguido no 1º e 2º Graus. Muito mais forte do que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer, a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser modelo seguido quando professor. O que tal fenômeno provoca é, muitas vezes, a reprodução de práticas avaliativas ora permissivas (a partir de cursos de formação que raramente reprovam os estudantes), ora reprovativas (a partir de cursos, como os de Matemática, que apresentam abusivos índices de reprovação nas disciplinas).

Muitos professores nem mesmo são conscientes da reprodução de um modelo, agindo sem questionamento, sem reflexão, a respeito do significado da avaliação na Escola.

Aponto, então, algumas perguntas relacionadas à complexidade dessa questão:

- Como superar o descrédito de muitos professores relativo a sua perspectiva de avaliação enquanto ação mediadora?
- Quais serão as questões emergências na discussão dessa perspectiva, levando-se em conta a superficialidade da formação dos professores nessa área?
- Em que medida prevalece uma visão de conhecimento positivista fortalecedora da concepção classificatória da avaliação?

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

O que se pretende é refletir sobre as origens desse descrédito e sobre o impacto que tal postura pode causar nas relações que se estabelecem entre professor e aluno e em todas as estruturas do ensino.

“Uma vez estabelecidos os procedimentos de avaliação, os instrumentos e as medidas, a atribuição de conceitos e sua aplicação, ou seja, as classificações segundo determinados padrões, passam (esses procedimentos) a ser vistos como atividades técnicas e neutras ao invés de formas interpretativas e expressivas das relações sociais que estão incorporadas dentro da própria idéia de avaliação.” (BARBOSA et alii, p. 2)

Considero reveladoras de tal postura de resistência dos professores algumas perguntas formuladas por eles em seminários e encontros para discussão do tema Avaliação.

Algumas questões, repetidamente formuladas, serão ponto de partida dessa análise:

- Não estaremos nós, professores, sendo responsabilizados pelo fracasso de alunos desinteressados e desatentos?
- Como é possível alterar nossa prática, considerando o número de alunos com que trabalhamos e o reduzido tempo em que permanecemos com as turmas?
- Não é necessário, nessa proposta, uma enorme disponibilidade do professor para atendimento aos alunos?
- Em que medida formaremos um profissional competente sem uma prática avaliativa exigente e classificatória (competitiva)?
- Será possível alterar o paradigma da avaliação diante das exigências burocráticas do sistema? Não se deveria começar por alterá-las?

Pretendo, inicialmente, analisar o conteúdo das perguntas que vêm sendo formuladas pelos professores e refletir sobre suas concepções. É preciso dizer que serão apontadas algumas hipóteses sobre concepções implícitas às perguntas formuladas como tentativa preliminar de análise do seu significado. Outras hipóteses, sem dúvida, poderão ser sugeridas, ampliando-se essa discussão.

PERGUNTAS DOS PROFESSORES	HIPÓTESES DE CONCEPÇÕES
Não estaremos nós, professores, sendo responsabilizados pelo fracasso de alunos desinteressados e desatentos?	Os alunos não aprendem porque não estudam a matéria e não prestam atenção à aula.
Como é possível alterar nossa prática, considerando o número de alunos com que trabalhamos e o reduzido tempo em que permanecemos com as turmas?	Um paradigma de avaliação mediadora exige do professor maior tempo de permanência em sala de aula com os alunos.
Não é necessário, para tanto, uma enorme disponibilidade do professor para atendimento aos alunos?	Um paradigma de avaliação mediadora exige atendimento direto e individualizado ao aluno.
Em que medida formaremos um profissional competente sem uma prática avaliativa exigente e classificatória?	A avaliação comparativa e classificatória garante a qualidade de ensino.
Será possível alterar o paradigma de avaliação diante das exigências burocráticas do sistema? Não se deveria começar por alterá-las?	A avaliação classificatória não é opção do professor, mas exigência do sistema.

A primeira pergunta e a hipótese apontada poderiam introduzir a análise da relação entre a concepção de avaliação e a visão de conhecimento do professor. Ou seja: em que medida o repensar sobre a avaliação exigiria investigar como o professor concebe a relação sujeito-objeto na produção de conhecimento?

Se concebe a aprendizagem do ponto de vista comportamentalista, o professor define como uma modificação de comportamento produzida por alguém que ensina em alguém que aprende. O conhecimento do aluno vem dos objetos e cabe ao professor organizar os estímulos com os quais o aluno entrará em contato para aprender. A prática pedagógica consistirá, então, na transmissão clara e explícita dos conteúdos pelo professor, apresentando exemplos preferentemente concretos (organização de estímulos). Essa situação, por si só, promoverá a aprendizagem, desde que o aluno entre em contato com tais estímulos, esteja atento às situações. Assim, se o professor oferecer explicações claras, textos explicativos consistentes e organizar o ambiente pedagógico, o aluno aprenderá, exceto se não estiver presente, ou não estiver atento às explicações, ou não memorizar os dados transmitidos pelo professor, ou não cumprir as tarefas de leitura solicitadas.

A hipótese que anuncio é que uma tal visão de conhecimento positivista vincula-se a uma prática avaliativa de observação e registro de dados.

Assim como supervaloriza as informações que transmite ao aluno e exige que ele permaneça alerta a tais informações, o professor também o toma como seu objeto de conhecimento, ou seja, permanece atento aos “fatos objetivos”: o aluno passa a ser um objeto de estudo do professor, que o capta apenas em seus atributos palpáveis, mensuráveis, observáveis. Sua prática avaliativa revela intenções de coleta de dados em relação ao aluno, dele registrando dados precisos e fidedignos.

Dessa forma, o professor não assume absolutamente a responsabilidade em relação ao fracasso do aluno. Em primeiro lugar, porque representaria assumir sua incompetência na organização do trabalho pedagógico, uma apresentação inadequada de estímulos à aprendizagem. Em segundo lugar, porque aquilo que faz geralmente se traduz em resultados positivos. Ou seja, alguns alunos, ou a maioria, aprendem. Se a ação produz modificação de comportamentos em alguns alunos, então o problema está nos alunos e não na ação do professor. Sem ultrapassar a visão comportamentalista de conhecimento, nenhuma outra hipótese é levantada pelo professor sobre as dificuldades que os alunos apresentam, senão a sua desatenção e desinteresse. Em terceiro lugar, porque, coerente com tal visão de conhecimento, o avaliar reduz-se, para ele, à observação e ao registro dos resultados alcançados pelos alunos ao final de um período. Tal visão não absorve uma perspectiva reflexiva e mediadora da avaliação.

O que pretendo argumentar é que a visão comportamentalista dos professores parece manifestar-se de forma radical em sua prática avaliativa, e é muito grave a sua resistência em perceber o autoritarismo inerente a tal concepção. Sem considerarem possíveis outras explicações para o fracasso dos estudantes que não o comprometimento deles (o que também é importante, mas não razão absoluta), não podem evoluir no sentido de dois princípios presentes a uma avaliação enquanto mediação: o do acompanhamento reflexivo e o do diálogo.

Introduzindo esses princípios, estaríamos, assim, analisando as concepções implícitas às seguintes perguntas dos professores:

- Como é possível alterar nossa prática, considerando o número de alunos com que trabalhamos e o reduzido tempo em que permanecemos com as turmas?

- Não é necessário, nessa proposta, uma enorme disponibilidade do professor para atendimento aos alunos?

As hipóteses que aponto dizem respeito a uma percepção de que os professores estariam considerando a perspectiva de avaliação mediadora uma prática impossível, ou difícil, porque tal perspectiva exigiria deles uma relação intensa em tempo com seus alunos e direta, a partir de um atendimento que se processaria individualmente e através de uma comunicação verbal por meio de explicações, orientações e encaminhamentos. Tal prática seria dificultada, assim, pelo panorama da Escola atual: número de alunos por turma, carga horária das disciplinas, tempo disponível do professor para atendimento individual aos alunos etc.

É preciso investigar, então, a compreensão pelos professores dos termos acompanhamento e diálogo. Entendo que ambos podem receber definições diferenciadas, conforme estiverem atrelados a uma ou a outra matriz epistemológica.

O termo diálogo, por exemplo, pode significar simplesmente conversa, não querendo, contudo, dizer que haja entendimento entre as pessoas que conversam. Ora, se compreendido dessa forma, o princípio do diálogo como linha norteadora de uma avaliação mediadora pode provocar um sentimento de impossibilidade nos professores, principalmente nos de 2o. e 3o. Grau. Isto porque é impossível haver tempo para conversar com todos os alunos de todas as turmas, sobre todas as questões que levantam. Suspeito daí que alguns professores considerariam possível tal prática apenas no 1º Grau, nas séries iniciais por exemplo, pelo contato permanente dos professores com suas crianças.

Da mesma forma, o significado do termo acompanhar também pode ser o de estar junto a, caminhar junto de. E isto exigiria igualmente do professor maior tempo com seus alunos.

Estes dois termos, atrelados a uma visão de conhecimento positivista, podem estar sendo utilizados de forma reducionista. Através do diálogo, entendido como momento de conversa com os alunos, o professor despertaria o interesse e a atenção pelo conteúdo a ser transmitido. O acompanhamento significaria estar junto aos alunos, em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais.

O que significa que tanto o acompanhamento quanto o diálogo, assim concebidos, não conduziram o professor, obrigatoriamente, a uma prática avaliativa mediadora.

Em uma investigação sobre o significado do termo acompanhar, 29 professores de 1o. Grau, dentre 32 respondentes, disseram que acompanhavam os alunos todos os dias, continuamente, em todas as situações de sala de aula. Entretanto, todos os 32 professores definiram avaliação por verificação de resultados alcançados (através de enunciados diversos). Quero dizer que se os professores disseram acompanhar os alunos, o sentido do seu acompanhar pode ter sido o de observar e registrar todo o tempo o que o aluno é capaz de demonstrar.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Meus estudos buscam contrapor-se a essa perceptível resistência de muitos professores, hipoteticamente justificada por uma compreensão reducionista e positivista de alguns princípios essenciais da avaliação mediadora.

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

"O confronto que se passa na sala de aula não se passa entre alguém que sabe um conteúdo (o professor) e alguém que não sabe (o aluno) mas entre pessoas e o próprio conteúdo, na busca de sua apropriação." (CHAUI, 1980, in: WACHOWICZ, 1991, p. 42)

O diálogo, entendido a partir dessa relação epistemológica, não se processa obrigatoriamente através de conversa enquanto comunicação verbal com o estudante. É mais amplo e complexo e, até mesmo, dispensa a conversa.

"*Antes de mais nada, Ire, penso que deveríamos entender o diálogo' não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir bons resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos. (...) o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem*". (SHOR, FREIRE, 1986, p. 122-123)

Em que medida o professor reflete sobre as tarefas dos seus alunos? Como se dá tal reflexão? Percebe-se que as tarefas produzidas pelos alunos são solicitadas apenas ao final dos períodos letivos. Qual o significado desse procedimento? É possível encaminhar o aluno a uma reflexão crítica sobre seus posicionamentos, após concluídos os períodos? Justificam-se trabalhos, provas e relatórios que jamais serão discutidos ou analisados em conjunto pelo educador e educando?

"*Como bem o expressa P. Meirieu, a aprendizagem supõe duas exigências complementares: é preciso que o mestre se adapte ao aluno, se faça epistemólogo de sua inteligência, estando atento às eventualidades de sua história pessoal, e é precisamente porque o mestre terá gasto tempo para isso que ele estará à altura de confrontar o aluno com a alteridade, de ajudá-lo a se superar*". (ASTOLFI, 1990, p. 87-88)

Se o aluno é considerado um receptor passivo dos conteúdos que o docente sistematiza, suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados senão algo indesejável e digno de um dado de reprovação. Contrariamente, se introduzimos a problemática do erro numa perspectiva dialógica e construtivista, então o erro é fecundo e positivo, um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano. A opção epistemológica está em corrigir ou refletir sobre a tarefa do aluno. Corrigir para ver se aprendeu reflete o paradigma positivista da avaliação. Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora.

O termo acompanhamento, conforme o entendermos, complementa ou não esse significado. Acompanhar pode ser definido por favorecer, e não simplesmente por estar junto a. Ou seja, o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu "ir além". De forma alguma é uma relação puramente afetiva ou emotiva; significa uma reflexão teórica sobre as possibilidades de abertura do aluno a novas condutas, de elaboração de esquemas de argumentação, contra-argumentação, para o enfrentamento de novas tarefas.

O esquema a seguir delinieie as possíveis relações de investigação entre as diferentes concepções sobre o aprender e o avaliar, bem como o entendimento dos termos acompanhamento e diálogo a partir dessas concepções.

### APRENDER



### AVALIAR

**Aprendizagem** significa **modificação** de **comportamento** que alguém que ensina produz em alguém que aprende.



- **Avaliação** significa o **controle** permanentemente exercido sobre o aluno no intuito de ele chegar a demonstrar **comportamentos** definidos como ideais pelo professor.
- **Dialogar** é **perguntar** e ouvir respostas.
- **Acompanhar** significa estar sempre **junto para observar** e **registrar** resultados.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

**Aprendizagem** significa **descobrir a razão das coisas** e pressupõe a **organização das experiências** vividas pelos sujeitos numa **compreensão progressiva** das noções.



- **Avaliação** significa **ação provocativa** do professor, **desafiando** o educando a **refletir** sobre as situações vividas, a **formular** e a **reformular** hipóteses, encaminhando-se a um **saber enriquecido**.
- **Dialogar** é **refletir em conjunto** (professor e aluno) sobre o objeto de conhecimento. Exige **aprofundamento** em teorias de conhecimento e nas diferentes áreas do saber.
- **Acompanhar** é **favorecer** o "**vir a ser**", desenvolvendo ações educativas que possibilitem novas descobertas.

Complementando a análise das falas dos professores, restam-nos duas últimas perguntas apontadas no início deste estudo:

- Em que medida formaremos um profissional competente sem uma prática avaliativa exigente e classificatória?
- Será possível alterar a prática avaliativa diante das exigências burocráticas do sistema? Não se deveria começar por alterá-las?

Parece-me que a concepção positivista de Educação, aliada a uma função capitalista e liberal da sociedade, reforça a prática avaliativa em sua feição de "competência", através das armas da classificação e da competição.

Os professores dizem perseguir uma "Escola de qualidade", sendo exigentes na avaliação; no entanto, contribuem sobremaneira para o afastamento de milhares de crianças e jovens da Escola e da Universidade através do fator de reprovação continuada. Escolas públicas de 1a. Grau iniciam seu ano letivo com dez turmas de 1a. série e, concomitantemente, com turmas únicas de 8a. série (com poucos alunos). Há uma discrepância enorme entre o número de escolas públicas de 1a. Grau e a oferta de vagas no 2º- Grau. A reprovação no vestibular, por sua vez, é maciça, além de ocorrer um alto índice de evasão nos cursos universitários. Esse panorama é representativo de um "ensino de qualidade"? As exigências avaliativas, desprovidas muitas vezes de significado quanto ao desenvolvimento efetivo das crianças e dos jovens, favorecem a manutenção de uma Escola elitista e autoritária. Os pronunciamentos dos professores formam um todo vinculado e consistente em torno de um mesmo significado liberal.

No aprofundamento desse fenômeno, proponho a tomada de consciência dos educadores quanto ao sentido da avaliação na Escola. Hoje é difícil até mesmo iniciar essa discussão.

Muitos professores nem chegam a participar dessas discussões, porque não se sentem sequer incomodados diante desse panorama.

As questões e considerações deste estudo pretendem, justamente, delinear uma investigação que julgo necessária. Ou seja, sobre a força da relação entre concepções do aprender e do avaliar nos três graus de ensino; uma relação que ainda não percebo em sua total complexidade, mas que se refere essencialmente ao descrédito que se estabelece quanto a uma perspectiva de avaliação mediadora devido à postura comportamentalista e conservadora dos educadores.

O que busco enunciar é uma necessária investigação no que diz respeito ao significado da avaliação enquanto relação dialógica na construção do conhecimento, privilegiando a feição de mediação sobre a de informação na avaliação do aluno e buscando a compreensão da prática avaliativa dos professores.

Fonte

HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento In: SE/SP/FDE. Revista IDEIAS nº 22, pág. 51 a 59.

**LIBÂNEO, J.C. DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA - A PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS. SÃO PAULO: LOYOLA, 1985. (CAPÍTULO 6).**

### **TENDÊNCIA PROGRESSISTA “CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS”**

Papel da escola - A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida” dos átomos. Entendida nesse sentido, a educação é “uma atividade mediadora no seio da prática social global”, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética, mais organizada e unificada.

Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Conteúdos de ensino - São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refretários às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.

Essa maneira de conceber os conteúdos do saber não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular, ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Não que a primeira apreensão da realidade seja errada, mas é necessária à ascensão a uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor.

A postura da pedagogia “dos conteúdos” - Ao admitir um conhecimento relativamente autônomo - assume o saber como tendo um conteúdo relativamente objetivo, mas, ao mesmo tempo, introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica frente a esse conteúdo. Como, sintetiza Snvders, ao mencionar o papel do professor, trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele - a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante - é a ruptura.

Dessas considerações resulta claro que se pode ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso, sob o risco de se afetar a própria especificidade do saber e até cair-se numa forma de pedagogia ideológica, que é o que se critica na pedagogia tradicional e na pedagogia nova.

Métodos de ensino - A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). Assim, nem se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional, nem da sua substituição pela descoberta, investigação ou livre expressão das opiniões, como se o saber pudesse ser inventado pela criança, na concepção da pedagogia renovada.

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber e relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática.

Relação professor-aluno - Se, como mostramos anteriormente, o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador, então a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas. O papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. Ou seja, o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive

dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. Não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa.

Evidentemente o papel de mediação exercido em torno da análise dos conteúdos exclui a não-diretividade como forma de orientação do trabalho escolar, porque o diálogo adulto-aluno é desigual. O adulto tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação (ao menos deve dispor) para ensinar, possui conhecimentos e a ele cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais. A não-diretividade abandona os alunos a seus próprios desejos, como se eles tivessem uma tendência espontânea a alcançar os objetivos esperados da educação. Sabemos que as tendências espontâneas e naturais não são tributárias das condições de vida e do meio. Não são suficientes o amor, a aceitação, para que os filhos dos trabalhadores adquiram o desejo de estudar mais, de progredir; é necessária a intervenção do professor para levar a aluna a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida.

Pressupostos de aprendizagem - Por um esforço próprio, o aluno; se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor; assim, pode ampliar sua própria experiência. O conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente, ou o professor provê a estrutura de que o aluno ainda não dispõe. O grau de envolvimento na aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula.

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos, do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

Resulta com clareza que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas.

Manifestações na prática escolar - O esforço de elaboração de uma pedagogia "dos conteúdos" está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-realidades sociais; portanto, visando avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação "a serviço da transformação das relações de produção". Ainda que a curto prazo se espere do professor maior conhecimento dos conteúdos de sua matéria e o domínio de formas de transmissão, a fim de garantir maior competência técnica, sua

contribuição "será tanto mais seja eficaz quanto mais seja capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global", tendo em vista (...) "a democratização da sociedade brasileira, o atendimento aos interesses das camadas populares, a transformação estrutural da sociedade brasileira".

Dentro das linhas gerais expostas aqui, podemos citar a experiência pioneira, mas mais remota, do educador e escritor russo, Makarenko. Entre os autores atuais citamos B. Charlot, Suchodolski, Manacorda e, de maneira especial, G. Skyders, além dos autores brasileiros que vêm desenvolvendo investigações relevantes, destacando-se Dermeval Saviani. Representam também as propostas aqui apresentadas os inúmeros professores da rede escolar pública que se ocupam, competentemente, de uma pedagogia de conteúdos articulada com a adoção de métodos que garantam a participação do aluno que, muitas vezes sem saber, avançam na democratização efetiva do ensino para as camadas populares.

#### 4. Em favor da pedagogia crítico-social dos conteúdos

Haverá sempre objeções de que estas considerações levam a posturas antidemocráticas, ao autoritarismo, à centralização no papel do professor e à submissão do aluno.

Mas o que será mais democrático: excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações, ou garantir aos alunos a aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para lutar por seus direitos? Não serão as relações democráticas no estilo não-diretivo uma forma sutil de adestramento, que levaria a reivindicações sem conteúdo? Representam as relações não-diretivas as reais condições do mundo social adulto? Seriam capazes de promover a efetiva libertação do homem da sua condição de dominado?

Um ponto de vista realista da relação pedagógica não recusa a autoridade pedagógica expressa na sua função de ensinar. Mas não se deve confundir autoridade com autoritarismo. Este se manifesta no receio do professor em ver sua autoridade ameaçada; na falta de consideração para com o aluno ou na imposição do medo como forma de tomar mais cômodo e menos estafante o ato de ensinar.

Além do mais, são incongruentes as dicotomias, tão difundidas por muitos educadores, entre "professor-policial" e "professor-povo", entre métodos diretivos e não-diretivos, entre ensino centrado no professor e ensino centrado no estudante. Ao adotar tais dicotomias, amortece-se a presença do professor como mediador pelos conteúdos que explicita, como se eles fossem sempre imposições dogmáticas e que nada trouxessem de novo.

Evidentemente que, ao se advogar a intervenção do professor, não se está concluindo pela negação da relação professor-aluno. A relação pedagógica é uma relação com um grupo e o clima do grupo é essencial na pedagogia. Nesse sentido, são bem-vindas as considerações formuladas pela "dinâmica de grupo", que ensinam o professor a relacionar-se com a classe; a perceber os conflitos; a saber

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

que está lidando com uma coletividade e não com indivíduos isolados, a adquirir-se a confiança dos alunos. Entretanto, mais do que restringir-se ao malfadado “trabalho em grupo”, ou cair na ilusão da igualdade professor-aluno, trata-se de encarar o grupo-classe como uma coletividade onde são trabalhados modelos de interação como a ajuda mútua, o respeito aos outros, os esforços coletivos, a autonomia nas decisões, a riqueza da vida em comum, e ir ampliando progressivamente essa noção (de coletividade) para à escola, a cidade, sociedade toda.

Por fim, situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para às paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudado a compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

Fonte

LIBÂNEO, J.C. Democratização da Escola Pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985. (Capítulo 6).

### Questões

**01. (TJ-DF - Analista Judiciário – Pedagogia – CES-PE/2016)** A partir das concepções pedagógicas, julgue os itens subsequentes.

As escolas que utilizam o método montessoriano são consideradas uma manifestação da concepção liberal tradicional.

- ( ) Certo  
( ) Errado

**02. (TJ-DF - Analista Judiciário – Pedagogia – CES-PE/2016)** A partir das concepções pedagógicas, julgue os itens subsequentes.

A Lei n.º 5.692/1971, que organizou a educação brasileira durante um longo período, é uma manifestação da tendência liberal tecnicista nas políticas educacionais

- ( ) Certo  
( ) Errado

**03. (TSE - Analista Judiciário - Pedagogia - CONSULPLAN/2017)** O currículo tem um papel tanto de conservação quanto de transformação e construção dos conhecimentos historicamente acumulados. A perspectiva teórica que trata o currículo como um campo de disputa e tensões, pois o vê implicado com questões ideológicas e de poder, denomina-se

- (A) tecnicista.  
(B) crítica.  
(C) tradicional.  
(D) pós-crítica.

### Respostas

#### 01. Resposta: Errado

O Método Montessoriano é um Método da Tendência Liberal, mas não é Tradicional é Renovador Progressivista.

Tendência Liberal Renovadora Progressiva. Tem como bases a Individualidade, atividade e liberdade do aluno com ênfase para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino.

#### 02. Resposta: Certo

A Lei n.º 5.692, que regulamentava o ensino de primeiro e segundo grau. Entre outras determinações, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame de admissão e criando a escola única profissionalizante.

#### 03. Resposta: B

Teorias críticas: argumenta que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria está baseada nas relações de poder. Percebe o currículo como um campo que prega a liberdade e um espaço cultural e social de lutas. Crítica: CORRETA.

**LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. EDUCAÇÃO ESCOLAR: POLÍTICAS, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO. SÃO PAULO: CORTEZ, 2003, CAPÍTULO III, DA 4A PARTE.**

### EDUCAÇÃO ESCOLAR: POLÍTICAS, ESTRUTURAS E ORGANIZAÇÃO

O sistema educativo e as escolas estabelecem relações entre si e existem duas importantes razões para conhecer e analisá-las. A primeira faz referência às políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares que são as ideias, valores, atitudes e práticas capazes de influenciar as escolas e seus profissionais no que diz respeito às práticas formativas dos alunos. A segunda está pautada aos profissionais das escolas os quais podem aceitar ou rejeitar essas políticas e diretrizes educacionais, ou até mesmo, dialogar com elas e então formular, de modo coletivo, práticas formativas e inovadoras.

Para tanto, é preciso conhecer e analisar como se inter-relacionam as políticas educacionais, a organização e gestão das escolas e as práticas pedagógicas na sala de aula. O professor não pode se contentar apenas em desenvolver saberes e competências para ter uma boa atuação em sala de aula, é preciso tomar consciência do sistema escolar e enxergar além.



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Outra razão torna esses estudos importantes que é o fato de que as normas, leis e diretrizes da educação, estão sujeitas a decisões políticas. Cabe ao sistema de ensino e as escolas contribuírem de maneira significativa para a construção de um projeto de nação e, para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente desse processo.

As políticas educacionais e organizacionais que vemos hoje estão diretamente relacionadas às transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que qualificam o mundo atual. A exemplo disso nós temos as várias reformas educativas realizadas nos países da Europa e América durante os últimos 20 anos.

Tais reformas se justapõem com a recomposição do sistema capitalista mundial que trouxe consigo a doutrina neoliberal, caracterizada por três traços particulares: mudanças no processo de produção (avanços científicos e tecnológicos), superioridade do livre funcionamento do mercado e redução do papel do Estado que por sua vez, afetam diretamente a educação tendo em vista que para o neoliberalismo, o desenvolvimento econômico fomentado pelo desenvolvimento técnico-científico garante, por si só, o desenvolvimento social.

Essa falta de consideração com as implicações sociais e humanas geram vários problemas sociais como desemprego, fome e desigualdade entre países, classes e grupos sociais. E também, problemas globais como a devastação ambiental, o desequilíbrio ecológico, o esgotamento dos recursos naturais e problemas atmosféricos.

Progredindo na mesma proporção, mudanças significativas nos processos de produção e transformações nas condições de vida e de trabalho devido à associação entre ciência e técnica, proporcionou uma necessidade de se ter conhecimento e informação a tal ponto que influenciaram a economia e seu desenvolvimento. Os países industrializados então viram a necessidade de se rever o lugar das instituições encarregadas de produzir conhecimento e informação, tornando-se prioridade, a reforma dos sistemas educacionais os quais giram em quatro pontos: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional.

No Brasil, também houve algumas transformações, no que diz respeito ao sistema educacional. Que ocorreu a partir do ano de 1990, início do governo Collor, e também ano em que se realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocasião em que se estabeleceram prioridades para a educação, entre elas, a universalização do ensino fundamental. Em 1993, no governo de Itamar Franco, cria-se o Plano Decenal de Educação para Todos e em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, estabeleceram-se metas pontuais, que são: descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo nacional, educação à distância, avaliação nacional das escolas, incentivo a formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático, entre outras. Já essas, acompanham as tendências internacionais se alinhando à política neoliberal e às orientações dos organismos financeiros como o Banco Mundial e o FMI.

Nesse mesmo âmbito, se deu a elaboração e promulgação da LDB, do PNE, das diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

No entanto, essas políticas e diretrizes demonstram ser, salvo raras exceções, intenções declaradas ao invés de medidas efetivas. Ocorre então um impasse, de um lado, políticas educativas que expressam intenções de se aumentar a autonomia e a participação das escolas e dos professores, do outro, há a questão da crise de legitimidade dos estados que dificulta a efetivação de investimentos em salários, carreira e formação do professorado, com o pretexto de que o Estado requer redução de despesas, transmitindo uma lógica contábil e economista ao sistema educacional.

Desde a estruturação do curso de Pedagogia, em 1939, sempre houve a preocupação com os aspectos legais e administrativos da escola, geralmente vistos na disciplina Administração Escolar.

Está mencionado, no Parecer 292/62 – do Conselho Federal de Educação – a disciplina Elementos de Administração Escolar a qual tinha como finalidade proporcionar o conhecimento, por parte do licenciado, da escola em que iria atuar (seus objetivos, estrutura e seus aspectos de seu funcionamento), além de proporcionar uma visão única do aspecto escola-sociedade.

Em 1968, houve a homologação dos Pareceres 252/69 e 672/69 como forma de se adequar os currículos de Pedagogia e das licenciaturas à Lei 5.540/68. Esses pareceres incluíram a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, substituindo a disciplina Administração Escolar. O motivo pelo qual se deu essa substituição foi o fato de que com a denominação Administração Escolar, se fazia ressaltar o aspecto administrativo, não levando em conta aspectos referente à estrutura e ao funcionamento do ensino.

Já nos anos 80, propostas curriculares alternativas surgiram com conteúdos semelhantes à Administração Escolar e à Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau, mas como denominações diferentes: Educação Brasileira, Políticas Educacionais, Organização do Trabalho Pedagógico (ou Escolar).

As Resoluções 2/69 e 9/69 foram as primeiras a apresentarem a denominação Estrutura e Funcionamento do Ensino. Está fixava os mínimos de conteúdos das disciplinas e a duração do curso de Pedagogia, aquela, estabelecia os mínimos de conteúdos e a duração dos cursos para a formação pedagógica em nível de licenciatura.

Segundo a Resolução 9/69, os currículos de licenciatura deveriam abranger as seguintes matérias: Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado, mas em conformidade com a Lei 5.692/71, na qual instituiu o ensino de primeiro e segundo graus, a denominação alterou-se para Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.

De acordo com a legislação, há dois elementos básicos na disciplina: a escola e o ensino, onde, primeiramente, apresenta-se a organização e o funcionamento da escola e em seguida, o ensino.

Contudo, essas abordagens mostram a escola e o ensino como elementos prontos e acabados no interior de um sistema educacional racionalmente organizado e de uma sociedade organicamente constituída e funcional fazendo com que se torna evidente a importância da legislação como eixo básico da disciplina. Obrigatória em algumas habilitações do curso de Pedagogia, a disciplina Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus tornou-se base da Estrutura e Funcionamento do Ensino. Já na organização do ensino escolar, se tem a descrição dos órgãos e seu funcionamento e, a análise de seus componentes administrativos e curriculares, através de textos legais.

Os currículos de Pedagogia e das licenciaturas, atualmente, apresentam várias denominações, entre elas, as mais corriqueiras são: Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio – oferecida no segundo ou no terceiro ano do curso de Pedagogia, com carga anual que varia entre 60 128 horas e ministrada em um ano ou seis meses – e, Didática e Prática de Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio – disciplina em forma de estágio supervisionado, geralmente com carga anual de 128 horas, no último ano do curso de Pedagogia. Em geral, os conteúdos e objetivos dessa disciplina, assumem três abordagens distintas:

**Abordagem legalista e formal:** Os textos legais e os documentos são apresentados e analisados sistêmica e funcionalmente. Essa abordagem acosta-se à letra, linhas e ao texto legal. O estudo aí acaba por se tornar árido, insípido e aversivo.

**Abordagem político-ideológica:** Dá ênfase aos textos críticos, procura-se mostrar o real com base em uma postura e visão político-ideológica. Essa abordagem aproxima-se mais ao contexto, ao espírito e às entrelinhas dos textos legais. O estudo aí acaba por se tornar parcial e partidário.

**Abordagem histórico-crítica:** Os textos legais são usados como referencial para a análise crítica da organização escolar e como forma de confrontar a situação proclamada (ideal) com a situação real. O estudo aí acaba por se tornar mais fértil, dinâmico, investigativo e crítico-reflexivo.

O desenvolvimento dos conteúdos, por uma ótica metodológica, deve estar alinhado à articulação de três elementos, segundo Monteiro (1995): visão oficial (conhecimento da legislação educacional, programas e planos de governo); visão da realidade (comparação da visão oficial com o que realmente acontece no funcionamento do ensino) e visão crítica (após o conhecimento das anteriores, pratica-se a leitura fundamentada, para geração de novos conhecimentos).

Para Saviani (1987), há três etapas no exame crítico da legislação de ensinos: contato com a lei (análise textual, para captar a estrutura do texto); exame das razões manifestas (leitura da exposição de motivos, dos pareceres, dos relatórios, etc.) e busca das razões reais (exame do contexto – processo histórico socioeconômico e político – exame da gênese da lei – processo de elaboração da lei, os autores e seus papéis).

Textos legais, documentos e textos críticos, também podem ser usados como auxílio ao estudo de alguns temas da disciplina (municipalização do ensino, organiza-

ção formal e informal da escola, financiamento do ensino, etc.), servindo de fundamento para elucidar uma situação/questionadora de investigação, aliando assim, ensino e pesquisa, tornando o método de ensino e aprendizagem mais dinâmico e reflexivo, desenvolvendo também, a habilidade de investigação, proporcionando, assim, que o trabalho acadêmico seja um momento em que o aluno possa procurar, investigar e produzir conhecimento, orientado pelo professor.

As abordagens identificadas e os aspectos metodológicos de tratamento dos conteúdos se relacionam ao conhecimento do objeto de estudo, tendo em vista que refletem a trajetória da disciplina. Contudo, percebe-se que houve uma significativa evolução na abordagem da disciplina, em sua ampliação e diversificação, o mesmo não ocorreu com objeto de estudo, não com clareza. Qual é e qual era ele?

Vemos que houve uma mudança na ênfase da disciplina, de aspectos estruturais e formais do ensino para as questões de funcionamento onde o foco saiu do ensino de primeiro e segundo graus para a concreta escola de primeiro e segundo graus. Proporcionando assim que a perspectiva legalista, descontextualizada e limitada fosse modificada com a finalidade de se privilegiar a discussão de alternativas para a reconstrução da escola e do sistema educacional brasileiro.

Houve assim uma transformação democrática de um ensino genérico para uma abordagem de uma escola e ensino concretos, todavia, cabe-se questionar se a mudança ocorreu somente na abordagem/compreensão do objeto; se o objeto de estudo da disciplina continuou a ser a escola e a organização do ensino e até mesmo se a legislação e os documentos constituem o eixo básico da apreensão da escola e do ensino.

A escola e o ensino ainda continuam como foco da disciplina, mas agora contextualizados de maneira concreta, crítica e histórica. Dá ótica sistêmica/tecnicista para a ótica histórico-crítica, onde as políticas de educação são tratadas com maior intensidade, uma vez em que são elas as responsáveis por definirem, em grande parte, a legislação educacional, a escola e o ensino.

É apropriado adotar então a denominação Estrutura e Organização da Educação Escolar – Políticas Educacionais e Funcionamento da Escola, tendo como ideia principal a possibilidade em aprender as imbricações entre decisões centrais e decisões locais, a fim de articular, em torno da escola, as abordagens mais gerais de cunho sociológico, político e econômico e os processos escolares internos de cunho pedagógico, curricular, psicológico e didático.

A partir da leitura da obra, é possível fazer uma reflexão a respeito da educação escolar como um todo, bem como as suas políticas educacionais e educativas. No decorrer da leitura do livro os autores trazem informações importantes relacionadas à história das políticas educacionais, como surgiram, porque surgiram e como foram transformadas para atenderem as necessidades que se apresentaram.

Percebe-se a dedicação dos autores em levar ao conhecimento do leitor os processos pelos quais ocorre a formação de professores, as disciplinas que são oferecidas, as leis que regulam essa formação e também as mudanças que essas leis trouxeram ao longo do tempo.

Recomenda-se a leitura e a apreciação dessa obra a estudantes de pedagogia e das licenciaturas, para que possam entender melhor o seu futuro ambiente de trabalho, a escola – seus objetivos e estruturas e professores, para que possam conhecer ainda mais o seu local de trabalho e assim, se tornar um agente ativo no processo de construção da educação e das políticas educacionais.

Fonte

Disponível em <http://simboraestudar.blogspot.com.br/>

**LIBÂNEO, J.C. DIDÁTICA. SÃO PAULO: CORTEZ, 2013, CAPÍTULOS 2,7 E 9.**

### Apresentação

Na abertura, o autor determina os princípios que norteiam a narrativa durante a obra, da importância da didática e seu caráter aglutinador dos conteúdos e procedimentos, da sua característica de englobar conhecimentos da área da psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação, entre outras áreas a fim para explicar o ato e a forma do aprender. Logo no início, o autor mostra o que irá falar: Percepção e compressão reflexiva e crítica das situações didáticas; compreensão crítica do processo de ensino; a unidade objetivos-conteúdos-métodos como a espinha dorsal das tarefas docentes e o domínio de métodos e procedimentos para usar em situações de didáticas concretas.

Verifica-se a intenção do autor de construir um conteúdo e organizar uma discussão que tenha um caráter prático no processo educativo. Isto também se demonstra da divisão dos capítulos que contemplam as diversas áreas de abrangência da didática.

### **CAPÍTULO 01 - Prática educativa, Pedagogia e Didática**

O autor começa o tema situando a didática no conjunto dos conhecimentos pedagógicos, demonstrando a fundamental importância do ato de ensinar na formação humana para vivermos em sociedade. Neste capítulo, o autor aborda a prática educativa em sociedade, a diferença entre a educação, instrução e ensino; a educação, o escolar, pedagogia e didática, e a didática e sua importância na formação dos professores.

### **Prática educativa e sociedade**

Os professores são parte integrante do processo educativo, sendo importantes para a formação das gerações e para os padrões de sociedade que buscamos. Neste subtítulo, o autor situa a educação como fenômeno social universal determinando o caráter existencial e essencial da mesma. Estuda também os tipos de educação, a não intencional, refere-se a influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos. Já a intencional refere-se àquelas que têm objetivos e intenções definidos. A educação pode ser também, formal ou não-formal, dependendo sempre dos objetivos. A educação não-formal é aquela realizada fora dos sistemas educacionais convencionais, e a educação formal é a que acontece nas escolas, agências de instrução e educação ou outras.

Libâneo também relata o papel social da educação e como seus conteúdos objetivos são determinados pelas sociedades, política e ideologia predominantes. Fala desta relação importante da educação com os processos formadores da sociedade “desde o início da história da humanidade, os indivíduos e grupos travavam relações recíprocas diante da necessidade de trabalharem conjuntamente para garantir sua sobrevivência” (Libâneo, 1994, p.19). O autor considera estas influências como fatores fundamentais das desigualdades entre os homens, sendo um traço fundamental desta sociedade. Coloca as ideologias como valores apresentados pela minoria dominante, politizando a prática educativa e demonstrando o seu envolvimento com o social.

Ele afirma que escola é o campo específico de atuação política do professor, politizando ainda mais o ambiente escolar.

### **Educação, instrução e ensino**

Neste subtítulo, o autor define as três palavras chaves, suas diferenças e sentidos diversos. A educação que é apresentada com um conceito amplo, que podemos sintetizar como uma modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação da personalidade social e o caráter, sendo assim uma instituição social.

Já a instrução está relacionada à formação e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, mediante o domínio de certos conhecimentos. O ensino por sua vez é conceituado aqui como as ações, meios, condições para que aconteça a instrução.

Observa-se que a instrução esta subordinada à educação. Estas relações criam uma relação intrincada destes três conceitos que são responsáveis pelo educar. Destaca que podemos instruir sem educar ou vice-versa, pois a real educação depende de transformarmos estas informações em conhecimento, tendo nos objetivos educativos uma forma de alcançarmos esta educação. Coloca que a educação escolar pode ser chamada também de ensino.

### Educação escolar, Pedagogia e Didática

A educação escolar é um sistema de instrução e ensino de objetivos intencionais, sistematizados e com alto grau de organização, dando a importância da mesma para uma democratização maior dos conhecimentos. O autor coloca que as práticas educativas é que verdadeiramente podem determinar as ações da escola e seu comprometimento social com a transformação. Afirma que a pedagogia investiga estas finalidades da educação na sociedade e a sua inserção na mesma, diz que a Didática é o principal ramo de estudo da pedagogia para poder estudar melhor os modos e condições de realizarmos o ensino e instrução. Ainda coloca a importância da sociologia da educação, psicologia da educação nestes processos de relação aluno-professor.

### A Didática e a formação profissional do professor

Determina, o autor, que as duas dimensões da formação profissional do professor para o trabalho didático em sala de aula. A primeira destas dimensões é a teórico-científica formada de conhecimentos de filosofia, sociologia, história da educação e pedagogia.

A segunda é a técnico-prática, que representa o trabalho docente incluindo a didática, metodologias, pesquisa e outras facetas práticas do trabalho do professor. Neste subtítulo, Libâneo define a didática como a mediação entre as dimensões teórico-científica e a prática docente.

### CAPÍTULO 02 - Didática e Democratização do Ensino

Neste capítulo, continua a discussão colocada no capítulo anterior, sobre a democratização do ensino e a importância de oferecer este de qualidade e a toda sociedade. Inicia com a colocação que a participação ativa na vida social é o objetivo da escola pública, o ensino é colocado como ações indispensáveis para ocorrer à instrução. Levanta e responde algumas perguntas envolvendo a escolarização, qualidade do ensino do povo e o fracasso escolar, fala também da Ética como compromisso profissional e social.

### A Escolarização e as lutas democráticas

Realmente a escolarização é o processo principal para oferecer a um povo sua real possibilidade de ser livre e buscar nesta mesma medida participar das lutas democráticas, o autor entende democracia como um conjunto de conquistas de condições sociais, políticas e culturais, pela maioria da população para participar da condução de decisões políticas e sociais. Libâneo, (1994, 35) cita Guiomar Namó de Mello: "A escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática", fala também dos índices de escolarização no Brasil, mostrando a evasão escolar e a repetência como graves problemas advindos da falta de uma política pública, de igualdade nas oportunidades em educação, deixando

como resultado um enorme número de analfabetos na faixa de 5 a 14 anos. A transformação da escola depende da transformação da sociedade, afirma Libâneo, e continua dizendo que a escola é o meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas.

### O Fracasso escolar precisa ser derrotado

Nessa parte, o autor fala mais detalhadamente deste grave problema do nosso sistema escolar, detalha gráficos que apontam para um quadro onde a escola não consegue reter o aluno no sistema escolar. Aponta muitos motivos para isto, mas considera, como principal, a falta de preparo da organização escolar, metodológica e didática de procedimentos adequados ao trabalho com as crianças pobres. Isto acontece devido aos planejamentos serem feitos prevendo uma criança imaginada e não a criança concreta, aquela que esta inserida em um contexto único. Somente o ingresso na escola pode oferecer um ponto de partida no processo de ensino aprendizagem.

Levanta, também, neste capítulo, outros fatores como dificuldades emocionais, falta de acompanhamento dos pais, imaturidade, entre outros. Cita aqui David Ausubel que afirma que o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece, complementa dizendo que o professor deve descobri-lo e basear-se nisto em seus ensinamentos.

### As tarefas da escola pública democrática

Todos sabemos da importância do ensino de primeiro grau para formação do indivíduo, da formação de suas capacidades, habilidades e atitudes, além do seu preparo para as exigências sociais que este indivíduo necessita, dando a ele esta capacidade de poder estudar e aprender o resto da vida. O autor lista as tarefas principais das escolas públicas, entre elas, destacam-se:

Proporcionar escola gratuita pelos primeiros oito anos de escolarização;

Assegurar a transmissão e assimilação dos conhecimentos e habilidades;

Assegurar o desenvolvimento do pensamento crítico e independente;

Oferecer um processo democrático de gestão escolar com a participação de todos os elementos envolvidos com a vida escolar.

### O compromisso social e ético dos professores

O primeiro compromisso da atividade profissional de ser professor (o trabalho docente) é certamente de preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho e na vida cultural e política. O trabalho docente visa também a mediação entre a sociedade e os alunos. Libâneo afirma que, como toda a profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais.

### CAPÍTULO 03 - Didática: Teoria da Instrução e do Ensino

Neste capítulo, o autor aborda, em especial, os vínculos da didática com os fundamentos educacionais, explicita seu objetivo de estudar e relacionar os principais temas da didática indispensáveis para o exercício profissional.

A didática como atividade pedagógica escolar

Sabedores que a pedagogia investiga a natureza das finalidades da educação como processo social, a didática coloca-se para assegurar o fazer pedagógico na escola, na sua dimensão político, social e técnica, afirmando daí o caráter essencialmente pedagógico desta disciplina. Define assim a didática como mediação escolar entre objetivos e conteúdos do ensino. Define, o autor, mais alguns termos fundamentais nesta estruturação escolar, a instrução como processo e o resultado da assimilação sólida de conhecimentos; o currículo como expressão dos conteúdos de instrução; e a metodologia como conjunto dos procedimentos de investigação quanto a fundamentos e validade das diferentes ciências, sendo as técnicas recursos ou meios de ensino seus complementos.

Sintetizando, os temas fundamentais da didática são:

1. Os objetivos sócio-pedagógicos;
2. Os conteúdos escolares;
3. Os princípios didáticos;
4. Os métodos de ensino aprendizagem;

As formas organizadas do ensino;

Aplicação de técnicas e recursos;

Controle e avaliação da aprendizagem.

Objetivo de estudo: o processo de ensino

Sem dúvida, o objetivo do estudo da didática é o processo de ensino. Podemos definir, conforme o autor, o processo de ensino como uma seqüência de atividades do professor e dos alunos tendo em vista a assimilação de conhecimentos e habilidades. Destaca a importância da natureza do trabalho docente como a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino. Libâneo ainda coloca que ensinar e aprender são duas facetas do mesmo processo, que se realiza em torno das matérias de ensino sob a direção do professor.

#### Os componentes do processo didático

O ensino, por mais simples que pareça, envolve uma atividade complexa, sendo influenciado por condições internas e externas. Conhecer estas condições é fator fundamental para o trabalho docente. A situação didática em sala de aula esta sujeita também a determinantes econômico-sociais e sócio-culturais, afetando assim a ação didática diretamente.

Assim sendo, o processo didático está centrado na relação entre ensino e aprendizagem.

Podemos daí determinar os elementos constitutivos da Didática:

1. Conteúdos da matérias;
2. Ação de ensinar;

#### Ação de aprender.

Desenvolvimento histórico da Didática e tendências pedagógicas

O autor afirma que a didática e sua história estão ligadas ao aparecimento do ensino.

Desde a Antigüidade clássica ou no período medieval já temos registro de formas de ação pedagógicas em escolas e mosteiros. Entretanto, a didática aparece em obra em meados do século XVII, com João Amos Comenio, ao escrever a primeira obra sobre a didática "A didática Magna", estabelecendo na obra alguns princípios com:

A finalidade da educação é conduzir a felicidade eterna com Deus.

O homem deve ser educado de acordo com o seu desenvolvimento natural, isto é de acordo com suas características de idade e capacidade.

A assimilação dos conhecimentos não se dá de forma imediata.

O ensino deve seguir o curso da natureza infantil; por isto as coisas devem ser ensinadas uma de cada vez.

Já mais adiante, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) propôs uma nova concepção de ensino, baseado nas necessidades e interesses imediatos da criança. Porém, este autor não colocou suas idéias em prática, cabendo mais adiante a outro pesquisador fazê-lo, Henrique Pestalozzi (1746-1827), que trabalhava com a educação de crianças pobres. Estes três teóricos influenciaram muito Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que tornou a verdadeira inspiração para pedagogia conservadora, determinando que o fim da educação é a moralidade atingida através da instrução de ensino. Estes autores e outros tantos formam as bases para o que chamamos modernamente de Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada.

#### Tendências pedagógicas no Brasil e a Didática

Nos últimos anos, no Brasil, vêm sendo realizados muitos estudos sobre a história da didática no nosso país e suas lutas, classificando as tendências pedagógicas em duas grandes correntes: as de cunho liberal e as de cunho progressivista. Estas duas correntes têm grandes diferenças entre si. A tradicional vê a didática como uma disciplina normativa, com regras e procedimentos padrões, centrando a atividade de ensinar no professor e usando a palavra (transmissão oral) como principal recurso pedagógico. Já a didática de cunho progressivista é entendida como direção da aprendizagem, o aluno é o sujeito deste processo e o professor deve oferecer condições propícias para estimular o interesse dos alunos por esta razão os adeptos desta tendência dizem que o professor não ensina; antes, ajuda o aluno a aprender.

Também temos aqui colocado pelo autor as tendências principais desta evolução e suas principais publicações na época. Vimos também que as tendências progressivas só tomaram força nos anos 80, com as denominadas "teorias críticas da educação". O autor lista também as várias divisões destas duas tendências e explica suas diferenças vitais.

### A Didática e as tarefas do professor

O modo de fazer docente determina a linha e a qualidade do ensino, traça-se aqui, pelo autor, os principais objetivos da atuação docente:

Assegurar ao aluno domínio duradouro e seguro dos conhecimentos.

Criar condições para o desenvolvimento de capacidades e habilidades visando a autonomia na aprendizagem e independência de pensamento dos alunos.

Orientar as tarefas do ensino para a formação da personalidade.

Estes três itens se integram entre si, pois a aprendizagem é um processo. Depois, o autor levanta os principais pontos do planejamento escolar:

Compressão da relação entre educação escolar e objetivo sócio-políticos.

Domínio do conteúdo e sua relação com a vida prática.

Capacidade de dividir a matéria em módulos ou unidades.

Conhecer as características sócio-culturais e individuais dos alunos.

Domínio de métodos de ensino.

Conhecimento dos programas oficiais.

Manter-se bem informado sobre livros e artigos ligados a sua disciplina e fatos relevantes.

Já a direção do ensino e aprendizagem requer outros procedimentos do professor:

Conhecimento das funções didáticas

Compatibilizar princípios gerais com conteúdos e métodos da disciplina

Domínio dos métodos e de recursos auxiliares

Habilidade de expressar idéias com clareza

Tornar os conteúdos reais

Saber formular perguntas e problemas

Conhecimento das habilidades reais dos alunos

Oferecer métodos que valorizem o trabalho intelectual independente

Ter uma linha de conduta de relacionamento com os alunos

Estimular o interesse pelo estudo

Para a avaliação os procedimentos são outros por parte do professor:

Verificação continua dos objetivos alcançados e do rendimento nas atividades

Dominar os meios de avaliação diagnóstica

Conhecer os tipos de provas e de avaliação qualitativa

Estes requisitos são necessários para o professor poder exercer sua função docente frente aos alunos e institutos em que trabalha. Por isto, o professor, no ato profissional, deve exercitar o pensamento para descobrir constantemente as relações sociais reais que envolvem sua disciplina e a sua inserção nesta sociedade globalizada, desconfiando do normal e olhando sempre por traz das aparências, seja do livro didático ou mesmo de ações pré-estabelecidas.

### CAPÍTULO 04 -O Processo de Ensino na Escola

O magistério se caracteriza nas atividades de ensino das matérias escolares criando uma relação recíproca entre a atividade do professor (ensino) e a atividade de estudo dos alunos (aprendizagem). Criar esta unidade entre o ensino-aprendizagem é o papel fundamental dos processos de ensino na escola, pois as relações entre alunos, professores e matérias são dinâmicas.

As características do processo de ensino

Inicia-se analisando as características do ensino tradicional e suas principais limitações pedagógicas: o professor só passa a matéria e o aluno recebe e reproduz mecanicamente o que absorve; é dada uma excessiva importância a matéria do livro sem dar a ele um caráter vivo; o ensino é somente transmitido com dificuldades para detectar o ritmo de cada aluno no aprender; o trabalho docente está restrito às paredes da sala de aula.

O autor propõe que entendamos o processo de ensino como visando alcançar resultados tendo com ponto de partida o nível de conhecimentos dos alunos e determinando algumas características como: o ensino é um processo, por isto obedece a uma direção, este processo visa alcançar determinados resultados como domínio de conhecimentos, hábitos, habilidades, atitudes, convicções e desenvolvimento das capacidades cognitivas, dando ao ensino este caráter bilateral, combinando as atividades do professor com as do aluno.

#### Processos didáticos básicos: ensino e aprendizagem

O livro mostra novamente a importância de garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem e propõe que analisemos cada parte deste processo separadamente.

A aprendizagem esta presente em qualquer atividade humana em que possamos aprender algo. A aprendizagem pode ocorrer de duas formas: casual, quando for espontânea ou organizada quando for aprender um conhecimento específico.

Com isto defini-se a aprendizagem escolar como um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental. Isto significa que podemos aprender conhecimentos sistematizados, hábitos, atitudes e valores. Neste sentido, temos o processo de assimilação ativa que oferece uma percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudes do próprio aluno, sob a direção e orientação do professor. Podemos ainda dizer que existem dois níveis de aprendizagem humana: o reflexo e o cognitivo. Isto determina uma interligação nos momentos da assimilação ativa, implicando nas atividades mental e práticas.

O livro coloca a aprendizagem escolar como uma atividade planejada, intencional e dirigida, não sendo em hipótese alguma casual ou espontânea. Com isto, pode pensar que o conhecimento se baseia em dados da realidade.

De início, é importante definir o ensino e o autor coloca-o como o meio fundamental do processo intelectual dos alunos, ou seja, o ensino é a combinação entre a condução do processo de ensino pelo professor e a assimilação ativa do aluno. O ensino tem três funções inseparáveis:

Organizar os conteúdos para transmissão, oferecendo ao aluno relação subjetiva com os mesmos.

Ajuda os alunos nas suas possibilidades de aprender.

Dirigir e controlar atividade do professor para os objetivos da aprendizagem.

Mostra-se também a unidade necessária entre ensino e a aprendizagem, afinal o processo de ensino deve estabelecer apenas exigências e expectativas que os alunos possam cumprir para poder realmente envolvê-los neste processo e mobilizar as suas energias.

Estrutura, componentes e dinâmica do processo de ensino

A estrutura e componentes explica o processo didático como a ação recíproca entre três componentes; os conteúdos, o ensino e a aprendizagem. Já o processo de ensino realizado no trabalho docente é um sistema articulado, formado pelos objetivos, conteúdos, métodos e condições, sendo, como sempre, o professor o responsável por esta condução. Neste quadro, o autor diz que o processo de ensino consiste ao mesmo tempo na condução do estudo e na auto-atividade do aluno, e levanta a contradição deste fato. Deixa clara a dificuldade de execução da tarefa docente e afirma que a Didática contribui justamente para tentar resolver esta contradição entre ensino e aprendizagem, em outras palavras, esta contradição acontece entre o saber sistematizado e o nível de conhecimento esperado. Existem algumas condições para que a contradição se transforme em força motriz:

1. Dar ao aluno consciência das dificuldades que aparecem no confronto com um conhecimento novo que não conhecem.
2. O volume de atividades, conhecimento e exercícios devem considerar o preparo prévio do aluno.
3. Estas condições devem constar do planejamento.

A estruturação do trabalho docente

O autor reflete sobre este entendimento errôneo de que o trabalho docente na escola é o de "passar" a matéria de acordo, geralmente, com o livro didático. E mostra que a estrutura da aula deve ter um trabalho ativo e conjunto entre professor e aluno, ligado estreitamente com a metodologia específica das matérias, porém, não se identifica com ela. A cinco momentos da metodologia de ensino na sala de aula:

- Orientação inicial dos objetivos de ensino aprendizagem;
  - Transmissão /assimilação da matéria nova;
  - Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e hábitos;
  - Aplicação de conhecimentos, habilidades e hábitos;
  - Verificação e avaliação dos conhecimentos e habilidades.
- O caráter educativo do processo de ensino e o ensino crítico
- Este caráter educativo do processo de ensino está intimamente ligado com o ensino crítico, dando a ele uma característica mais ampla, determinada social e pedagogicamente. Este ensino é crítico por estar engajamento social, político e pedagogicamente, determinando uma postura frente às relações sociais vigentes e à prática social real.

### CAPÍTULO 05 - O Processo de Ensino e o Estudo Ativo

Neste capítulo, entende-se melhor a relação entre o processo de ensino (falado no capítulo anterior) e o estudo ativo, este definido aqui como uma atividade cujo fim direto e específico é favorecer a aprendizagem ativa. Nesta medida, o capítulo discutirá também como o professor pode dirigir, estimular e orientar as condições internas e externas do ensino.

O estudo ativo e o ensino

É necessário ter presente que os conteúdos representam o elemento em torno do qual se realiza a atividade de estudo. O estudo ativo é por consequência uma postura do aluno e do professor frente ao conteúdo, pois as atividades deste estudo ativo se baseiam nas atividades do aluno de observação e compreensão de fatos ligados a matéria, da atenção na explicação do professor, favorecendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno. Não existe ensino ativo sem o trabalho docente.

A atividade de estudo e o desenvolvimento intelectual

Neste subtítulo, o autor declara algo muito importante e já dito em outros momentos humanos "O objetivo da escola e do professor é formar pessoas inteligentes..."

Neste aspecto, o professor deve se satisfazer se o aluno compreende a matéria e tem possibilidade de pensar de forma independente e criativa sobre ela. Levanta dificuldades do trabalho docente para estimular aos alunos, principalmente porque o professor usa um estilo convencional de aula, igual para todas as matérias, com falta de entusiasmo e sem adequação com o mundo prático e real do aluno.

Porém, estas dificuldades podem ser superadas com um domínio maior do conteúdo por parte do professor, eger mais do que um livro de referência, estar atualizado com as notícias, conhecer melhor as características dos seus alunos, dominar técnicas, didáticas e metodologias. Com isto, cada tarefa didática será uma tarefa de pensamento para o aluno.

### Algumas formas de estudo ativo

O estudo ativo envolve inúmeros procedimentos para despertar no aluno hábitos, habilidades de caráter permanente. Para isto temos várias tarefas e exercícios específicos para este fim, listados aqui como pelo autor:

Exercícios de reprodução - testes rápidos para verificar assimilação e domínio de habilidades.

Tarefa de preparação para o estudo - Diálogo estabelecido entre o professor/aluno, aluno/aluno e observa e revisão de matérias anteriores.

Tarefas de fases de assimilação de matérias - Atividades que favoreçam o confronto entre os conhecimentos sistematizados e a realidade dos alunos.

Tarefas na fase de consolidação e aplicação - compõem-se de exercícios e revisão de fixação.

Fatores que influenciam no estudo ativo

Há vários fatores que influenciam no ato de estudar e aprender, entre estes fatores destacam-se alguns que influenciam de sobremaneira no estudo ativo.

1. O incentivo ao estudo - conjunto de estímulos que estimulam no aluno sua motivação para aprender.

2. As condições de aprendizagem – para oferecermos condições mínimas de aprendizagem, temos que conhecer muito bem as condições sócio-culturais dos alunos.

3. A influência do professor e do ambiente escolar - certamente o professor e o meio exercem uma influência muito forte no aluno.

O autor reitera aqui também a necessidade de uma sólida assimilação de conhecimentos para ocorrer uma verdadeira aprendizagem.

### **CAPÍTULO 06 - Os Objetivos e Conteúdos de Ensino**

Neste capítulo, o autor aborda a relação entre os componentes do processo de ensino, determina a unidade entre objetivos-conteúdos e destes com os métodos.

Os objetivos determinam de antemão os resultados esperados do processo entre o professor e aluno, determinam também a gama de habilidades e hábitos a serem adquiridos. Já os conteúdos formam a base da instrução. O método por sua vez é a forma com que estes objetivos e conteúdos serão ministrados na prática ao aluno.

A importância dos objetivos educacionais

A prática educacional baseia-se nos objetivos por meio de uma ação intencional e sistemática para oferecer aprendizagem. Desta forma os objetivos são fundamentais para determinação de propósitos definidos e explícitos quanto às qualidades humanas que precisam ser adquiridas. Os objetivos têm pelo menos três referências fundamentais para a sua formulação.

Os valores e idéias ditos na legislação educacional.

Os conteúdos básicos das ciências, produzidos na história da humanidade.

As necessidades e expectativas da maioria da sociedade.

É importante destacar que estas três referências não devem ser tomadas separadamente, pois devem ser apresentadas juntas no ambiente escolar. Devemos ter claro que o trabalho docente é uma atividade que envolve opções sobre nosso conceito de sociedade, pois isto vai determinar a relação com os alunos. Isto prova que sempre conscientemente ou não, temos ou traçamos objetivos.

Objetivos gerais e objetivos específicos

Os objetivos são o marco inicial do processo pedagógico e social, segundo Libâneo. Os objetivos gerais explicam-se a partir de três níveis de abrangência. O primeiro nível é o sistema escolar que determina as finalidades educativas de acordo com a sociedade em que está inserido; o segundo é determinado pela escola que estabelece as diretrizes e princípios do trabalho escolar; o terceiro nível é o professor que concretiza tudo isto em ações práticas na sala de aula.

Alguns objetivos educacionais podem auxiliar os professores a determinar seus objetivos específicos e conteúdos de ensino. Entre estes objetivos educacionais

destacam-se: a) colocar a educação no conjunto de lutas pela democratização da sociedade; b) oferecer a todos as crianças, sem nenhum tipo de discriminação cultural, racial ou política, uma preparação cultural e científica a partir do ensino das matérias; c) assegurar a estas crianças o desenvolvimento máximo de suas potencialidades; d) formar nos alunos a capacidade crítica e criativa em relação a matérias e sua aplicação; e) formar convicções para a vida futura; f) institucionalizar os processos de participação envolvendo todas as partes formadoras da realidade escolar.

Os conteúdos de Ensino

Desde o início do livro, o autor vem reiterando a idéia que as escolas têm, como tarefa fundamental, a democratização dos conhecimentos, garantindo uma base cultural para jovens e crianças. Sob este aspecto, muitos professores fazem a idéia que os conteúdos são o conhecimento corresponde a cada matéria, ou mesmo, que são a matéria do livro didático. O autor fala que esta visão não é completamente errada, pois há sempre três elementos no ensino: matéria, professor e o aluno. Neste aspecto, devemos estudar o ensino dos conteúdos como uma ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos. Por isto é muito importante que os conteúdos tenham em si momentos de vivências práticas para dar significado aos mesmos.

Definindo os conteúdos, eles são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudes, organizados pedagógica e didaticamente, buscando a assimilação ativa e aplicação prática na vida dos alunos.

Agora uma questão importante, apresentada no livro, é a de quem deve escolher os conteúdos de ensino? Certamente, deve-se considerar que cabe ao professor, em última instância, esta tarefa. Nesta tarefa o professor enfrenta pelo menos dois questionamentos fundamentais: Que conteúdos e que métodos?

Para responder a primeira pergunta, o autor diz que há três fontes para o professor selecionar os seus conteúdos do plano de ensino, a primeira é a programação oficial para cada disciplina; a segunda, conteúdos básicos das ciências transformados em matérias de estudo; a terceira, exigências teóricas práticas colocadas na vida dos alunos e sua inserção social.

Porém, a escolha do conteúdo vai além destas três exigências, para entendermos, tem-se que observá-las em outros sentidos. Um destes sentidos é a participação na prática social; outro sentido fundamental é a prática da vida cotidiano dos alunos, da família, do trabalho, do meio cultural, fornecendo fatos a serem conectados ao estudo das matérias. O terceiro destes sentidos refere-se à própria condição de rendimento escolar dos alunos.

Nesta visão, há uma dimensão crítico-social dos conteúdos, e esta se manifesta no tratamento científico dado ao conteúdo, no seu caráter histórico, na intenção de vínculo dos conteúdos com a realidade da vida dos alunos. Em síntese, esta dimensão crítica-social dos conteúdos nada mais é do que uma metodologia de estudo e interpretação dos objetivos do ensino.



Na atual sociedade, apesar do que foi visto anteriormente, tem-se conteúdos diferentes para diversas esferas e classes sociais, estas diferenças ratificam os privilégios existentes na divisão de classes já estabelecida pelo sistema capitalista. Neste sentido, os livros didáticos oferecidos no ensino das disciplinas, além de sistematizar e difundir conhecimentos, servem também para encobrir estas diferenças, ou mesmo, escamotear fatos da realidade para evitar contradições com sua orientação sócio-cultural-política. Com isto, o professor deve sempre analisar os textos e livros que vai usar com os alunos, no sentido de oferecer um ensino igualitário que possa olhar criticamente estas máscaras da sociedade.

Conhecer o conteúdo da matéria e ter uma sensibilidade crítica pode facilitar esta tarefa por parte do professor.

**Crítérios de seleção**

Aqui, o autor propõe uma forma mais didática de resolver esta difícil tarefa de selecionar os conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Abaixo, coloca-se esta forma ordenada de elaborar os conteúdos de ensino:

Correspondência entre os objetivos gerais e os conteúdos.

Caráter científico.

Caráter sistemático.

Relevância social.

Acessibilidade e solidez.

### **CAPÍTULO 07 - Os Métodos de Ensino**

Como já se viu anteriormente, os métodos são determinados pela relação objetivo-conteúdo, sendo os meios para alcançar objetivos gerais e específicos de ensino. Tem-se, assim, que as características dos métodos de ensino: estão orientados para os objetivos, implicam numa sucessão planejada de ações, requerem a utilização de meios.

**Conceito de métodos de ensino**

Um conceito simples de método é ser o caminho para atingir um objetivo. São métodos adequados para realizar os objetivos. É importante entender que cada ramo do conhecimento desenvolve seus próprios métodos, observa-se então métodos matemáticos, sociológicos, pedagógicos, entre outros. Já ao professor em sala de aula cabe estimular e dirigir o processo de ensino utilizando um conjunto de ações, passos e procedimentos que chamamos também de método. Agora não se pode pensar em método como apenas um conjunto de procedimentos, este é apenas um detalhe do método. Portanto, o método corresponde à seqüência de atividades do professor e do aluno.

**A relação objetivo-conteúdo-método**

Um entendimento global sobre esta relação é que os métodos não têm vida sem os objetivos e conteúdos, dessa forma a assimilação dos conteúdos depende dos métodos de ensino e aprendizagem. Com isto, a maior característica deste processo é a interdependência, onde o conteúdo determina o método por ser a base informativa dos objetivos, porém, o método também pode ser conteúdo quando for objeto da assimilação.

O que realmente importa é que esta relação de unidade entre objetivo-conteúdo-método constitua a base do processo didático.

**Os princípios básicos do ensino**

Estes princípios são os aspectos gerais do processo de ensino que fundamentam teoricamente a orientação do trabalho docente. Estes princípios também e fundamentalmente indicam e orientam a atividade do professor rumo aos objetivos gerais e específicos. Estes princípios básicos de ensino são:

**Ter caráter científico e sistemático** - O professor deve buscar a explicação científica do conteúdo; orientar o estudo independente, utilizando métodos científicos; certificar-se da consolidação da matéria anterior antes de introduzir as matérias novas; organizar a seqüência entre conceitos e habilidades; ter unidade entre objetivos-conteúdos-métodos; organizar a aula integrando seu conteúdo com as demais matérias; favorecer a formação, atitudes e convicções.

**Ser compreensível e possível de ser assimilado** - Na prática, para se entender estes conceitos, deve-se: dosar o grau de dificuldade no processo de ensino; fazer um diagnóstico periódico; analisar a correspondência entre o nível de conhecimento e a capacidade dos alunos; proporcionar o aprimoramento e a atualização constante do professor.

**Assegurar a relação conhecimento-prática** - Para oferecermos isto aos alunos deve-se: estabelecer vínculos entre os conteúdos e experiências e problemas da vida prática; pedir para os alunos sempre fundamentarem aquilo que realizam na prática; mostrar a relação dos conhecimentos com o de outras gerações.

**Assentar-se na unidade ensino-aprendizagem** - ou seja, na prática: esclarecer os alunos sobre os objetivos das aulas, a importância dos conhecimentos para a seqüência do estudo; provocar a explicitação da contradição entre idéias e experiências; oferecer condições didáticas para o aluno aprender independentemente; estimular o aluno a defender seus pontos de vista e conviver com o diferente; propor tarefas que exercitem o pensamento e soluções criativas; criar situações didáticas que ofereçam aplicar conteúdos em situações novas; aplicar os métodos de soluções de problemas.

**Garantir a solidez dos conhecimentos**

Levantar vínculos para o trabalho coletivo-particularidades individuais, deve-se adotar as seguintes medidas para isto acontecer: explicar com clareza os objetivos; desenvolver um ritmo de trabalho que seja possível da turma acompanhar; prevenir a influência de particularidades desfavoráveis ao trabalho do professor; respeitar e saber diferenciar cada aluno e seus ritmos específicos.

**Classificação dos métodos de ensino**

Sabe-se que existem vários tipos de classificação de métodos, seguindo determinados autores, no nosso estudo, o autor define os métodos de ensino como estando intimamente ligados com os métodos de aprendizagem, sob este ponto de vista o eixo do processo é a relação cognoscitiva entre o aluno e professor. Pode-se diferenciar estes métodos segundo suas direções, podendo ser externo e interno. A partir disto, o autor lista todos os métodos mais conhecidos de atividade em sala de aula por parte do professor.

Método de exposição pelo professor - Este método é o mais usado na escola, onde o aluno assume uma posição passiva perante a matéria explanada. Ele pode ser de vários tipos de exposição: verbal, demonstração, ilustração, exemplificação.

Método de trabalho independente – consiste em tarefas dirigidas e orientadas pelo professor para os alunos resolverem de maneira independente e criativa. Este método tem, na atitude mental do aluno, seu ponto forte. Tem também a possibilidade de apresentar fases com a tarefa preparatória, tarefa de assimilação de conteúdos, tarefa de elaborar o pessoal. Uma das formas mais conhecidas de trabalho independente é o estudo dirigido individual ou em duplas.

Método de elaboração conjunta – é um método de interação entre o professor e o aluno visando obter novos conhecimentos.

Método de trabalho de grupo - consiste em distribuir tarefas iguais ou não a grupos de estudantes, o autor cita de três a cinco pessoas. Têm-se também formas específicas de trabalhos de grupos comuns: debate, Philips 66, tempestade mental, grupo de verbalização, grupo de observação (GV-GO), seminário.

Atividades especiais – são aquelas que complementam os métodos de ensino.

### Meios de ensino

São todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor ou alunos para organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem. Os equipamentos usados em sala de aula (do quadro-negro até o computador) são meios de ensino gerais possíveis de serem usados em todas as matérias. É importante que os professores saibam e dominem estes equipamentos para poderem usá-los em sala de aula com eficácia.

### **CAPÍTULO 08 - A Aula como Forma de Organização do Ensino**

A aula é a forma predominante de organização do processo de ensino. Neste capítulo, o professor Libâneo explica o conjunto de meios e condições necessárias para realizarmos um conjunto de aulas, estruturando sua relação entre tipos de aulas e métodos de ensino.

#### Características gerais da aula

Abaixo, o autor determina algumas exigências a serem seguidas nas aulas:

Ampliação do nível cultural e científico dos alunos.

Seleção e organização das atividades para prover um ensino criativo e independente.

Empenho na formação dos métodos e hábitos de estudo.

Formação de hábitos, atitudes e convicções ligadas à vida prática dos alunos.

Valorização da sala de aula como meio educativo.

Formação do espírito de coletividade, solidariedade e ajuda mútua sem esquecer o individual.

Estruturação didática da aula

A estruturação da aula deve ser indicada por etapas, planejadas e organizadas para favorecer o ensino e aprendizagem. Portanto, é importante no planejamento da aula que este processo seja criativo e flexível por parte do professor. Estes passos ou etapas didáticas da aula são os seguintes:

Preparação e introdução da matéria - visa criar as condições de estudo, motivacionais e de atenção.

Tratamento didático da matéria nova - se os passos do ensino não são mais que funções didáticas, este tratamento já está sendo feito. Tem-se que entender que a assimilação da matéria nova é um processo de interligação entre percepção ativa, compreensão e reflexão, sendo o processo de transmissão-assimilação a base metodológica para o tratamento didático da matéria nova.

Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades - este é um importante momento de ensino e muitas vezes menosprezado ou diminuído na escola. A consolidação pode acontecer em qualquer etapa do processo didático, podendo ser reprodutiva, de generalização e criativa.

A aplicação – esta fase é a culminância do processo de ensino. Seu objetivo é estabelecer vínculos entre os conhecimentos e a vida.

Controle e avaliação dos resultados escolares – esta função percorre todas as etapas de ensino, cumprindo três funções: a pedagógica, diagnóstica e de controle. A integração destas funções dá à avaliação um caráter mais geral e não isolado.

#### Tipos de aulas e métodos de ensino

Neste estudo, o autor coloca que, na concepção de ensino, as tarefas docentes visam a organização e assimilação ativa. Isto significa que as aulas podem ser preparadas em correspondência com os passos do processo de ensino. Neste sentido, pode-se ter aulas de preparação e introdução, início de uma unidade, aula de tratamento sistematizado da matéria nova, consolidação, verificação da aprendizagem. Conforme o tipo de aula escolhe-se o método de ensino.

#### A tarefa de casa

Esta tarefa é um importante complemento das atividades didáticas de sala de aula. O autor considera que esta tarefa cumpre também uma função social integrando a família às atividades escolares, integrando os pais aos professores. Estas tarefas não devem ser apenas exercícios, devem ser também preparatórias ou de aprofundamento da matéria.

### **CAPÍTULO 09 - A Avaliação Escolar**

A avaliação escolar é abordada em minúcias neste capítulo pelo autor. A avaliação é em última análise uma reflexão do nível qualitativo do trabalho escolar do professor e do aluno. Sabe-se também que ela é complexa e não envolve apenas testes e provas para determinar uma nota.

#### Uma definição de avaliação escolar

Segundo o professor Cipriano C. Luckesi, a avaliação é uma análise quantitativa dos dados relevantes do processo de ensino aprendizagem que auxilia o professor na tomada de decisões. Os dados relevantes aqui se referem às ações

didáticas. Com isto, nos diversos momentos de ensino a avaliação tem como tarefa: a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa. Ela também cumpre pelo menos três funções no processo de ensino: a função pedagógica didática, a função de diagnóstico e a função de controle.

### Avaliação na prática escolar

Lamentavelmente a avaliação na escola vem sendo resumida a dar e tirar ponto, sendo apenas uma função de controle, dando a ela um caráter quantitativo. Certamente, com isto, os professores não conseguem efetivamente usar os procedimentos de avaliar. Com estas ações, quando a avaliação se resume a provas, professores com critérios onde décimos às vezes reprovam alunos, há a exclusão do professor do seu papel docente, que é de fornecer os meios pedagógico-didáticos para os alunos aprenderem sem intimidação.

#### Características da avaliação escolar

Agora, o autor sintetiza as principais características da avaliação escolar.

Reflete a unidade objetivos-conteúdos-métodos.

Possibilita a revisão do plano de ensino.

Ajuda a desenvolver capacidades e habilidades.

Volta-se para a atividade dos alunos.

Ser objetiva.

Ajuda na autopercepção do professor.

Reflete valores e expectativas do professor em relação aos alunos.

Esta frase marca este subtítulo "A avaliação é um ato pedagógico". (Libâneo, 1994, p.203).

#### Instrumentos de verificação do rendimento escolar

Uma das funções da avaliação é com certeza a de determinar em que nível de qualidade está sendo atendido os objetivos; para este fim, são necessários instrumentos e procedimentos. Alguns destes procedimentos ou instrumentos já são conhecidos, mas, neste subtítulo, o autor revisa e cita muitos deles ou os mais usados para verificar o rendimento escolar:

Prova escrita dissertativa.

Prova escrita de questões objetivas.

Questões certo-errado (C ou E).

Questões de lacunas (para completar).

Questões de correspondência.

Questões de múltipla escolha.

Questões do tipo "teste de respostas curtas" ou de evocação simples.

Questões de interpretação de texto.

Questões de ordenação.

Questões de identificação.

Procedimentos auxiliares de avaliação

### 11.1 A Observação;

A Entrevista;

Ficha sintética de dados dos alunos.

Atribuição de notas ou conceitos

As notas demonstram de forma abreviada os resultados do processo de avaliação. Esta avaliação tem também uma função de controle, expressando o resultado em notas e conceitos. O autor fala também da importância de se

valorizar todas as formas de avaliação, ou instrumentos, e não apenas a prova no fim do bimestre como grande nota absoluta, que não valoriza o processo. Propõe uma escala de pontos ensinando como utilizar médias aritméticas para pesos diferentes, por fim, mostra como se deve aproximar notas decimais.

## CAPÍTULO 10 - O Planejamento Escolar

O autor começa este capítulo dizendo que o planejamento, ensino e a avaliação são atividades que devem supor conhecimento do processo de ensino e aprendizagem.

O planejamento escolar propõe uma tarefa ao professor de previsão e revisão do processo de ensino completamente. Há três modalidades de planejamento: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas.

### Importância do planejamento escolar

O planejamento do trabalho docente é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação do professor, tendo as seguintes funções: explicar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho; expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político, pedagógico e profissional das ações do professor; assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho; prever objetivos, conteúdos e métodos; assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente; atualizar constantemente o conteúdo do plano; facilitar a preparação das aulas.

Tem-se que entender o plano como um guia de orientação devendo este possuir uma ordem seqüencial, objetividade e coerência entre os objetivos gerais e específicos, sendo também flexível.

### Requisitos para o planejamento

Os principais requisitos para o planejamento são os objetivos e tarefas da escola democrática; as exigências dos planos e programas oficiais; as condições prévias dos alunos para a aprendizagem; e as condições do processo de transmissão e assimilação ativa dos conteúdos.

#### O plano da escola

O plano de escola é um plano pedagógico e administrativo que serve como guia de orientação para o planejamento e trabalho docente. O autor descreve os passos para a realização de um plano da escola, as principais premissas e perguntas que devemos formular para sua elaboração são: posicionamento da educação escolar na sociedade; bases teórico-metodológicas da organização didática e administrativa; características econômicas, social, política e cultural do contexto em que a escola está inserida; características sócio-culturais dos alunos; diretrizes gerais sobre sistema de matérias, critério de seleção de objetivos e conteúdos; diretrizes metodológicas, sistemáticas de avaliação; diretrizes de organização e administração.

#### O plano de ensino

O autor afirma o plano de ensino como o roteiro detalhado das unidades didáticas. Podemos chamar também de plano de curso ou plano e unidades didáticas.

Este plano de ensino é formado das seguintes componentes:

Justificativa das disciplinas;

Delimitação dos conteúdos;

Os objetivos gerais;

Os objetivos específicos;  
Desenvolvimento metodológico;  
Conteúdos;  
Tempo provável;  
Desenvolvimento metodológico.  
O plano de aula

O plano de aula é certamente um detalhamento do plano de ensino, é uma especificação do mesmo. O detalhamento da aula é fundamental para obtermos uma qualidade no ensino, sendo assim o plano de aula torna-se indispensável. Em primeiro lugar, deve-se considerar que a aula é um período de tempo variável, sendo assim, as unidades devem ser distribuídas sabendo-se que às vezes é preciso bem mais do que uma aula para finalizar uma unidade ou fase de ensino. Nesta preparação, o professor deve reler os objetivos gerais das matérias e a seqüência dos conteúdos; desdobrar as unidades a serem desenvolvidas; redigir objetivos específicos por cada tópico; desenvolver a metodologia por assunto; avaliar sempre a própria aula.

### CAPÍTULO 11 - Relações Professor-Aluno na Sala de Aula

Um fator fundamental do trabalho docente trata da relação entre o aluno e o professor, da forma de se comunicar, se relacionar afetivamente, as dinâmicas e observações são fundamentais para a organização e motivação do trabalho docente. O autor chama isto de "situação didática" para alcançarmos com sucesso os objetivos do processo de ensino.

Aspectos cognoscitivos da interação

O autor define como cognoscitivo o processo ou movimentos que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender. Sob este ponto de vista, o trabalho do professor é um constante vai e vem entre as tarefas cognoscitivas e o nível dos alunos. Para se ter um bom resultado de interação nos aspectos cognoscitivo deve-se: manejar os recursos de linguagem; conhecer o nível dos alunos; ter um bom plano de aula; objetivos claros; e claro, é indispensável o uso correto da língua Portuguesa.

### Aspectos socioemocionais

Estes aspectos são os vínculos afetivos entre o professor e os alunos. É preciso aprender a combinar a severidade e o respeito. Deve-se entender que neste processo pedagógico a autoridade e a autonomia devem conviver juntas, a autoridade do professor e a autonomia do aluno, não de forma contraditória comum pode parecer mais de forma complementar.

Fonte

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013

### Questões

**01. (FUNCAB/2017)** Leia as afirmativas sobre o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o que Libâneo (2013) aborda no livro Didática, e assinale a sentença INCORRETA.

a) Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem.

b) A aprendizagem escolar é um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino.

c) A aprendizagem escolar surge naturalmente da interação entre as pessoas e com o ambiente em que vivem. É uma atividade intencional, dirigida, casual e espontânea.

d) Na aprendizagem escolar há influência de fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam as relações professor-alunos e os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares.

e) A atividade de ensino não pode se restringir a atividades práticas. Elas somente fazem sentido quando suscitam a atividade mental dos alunos, de modo que estes lidem com elas através dos conhecimentos sistematizados que vão adquirindo.

**02. (Pref. RJ/2017)** José Carlos Libâneo, em seu livro Didática, declara:

(...) A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes (...)

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990. Pág.222

Nesse trecho, o autor destaca uma das características do planejamento pedagógico, que é:

- a) a flexibilidade
- b) a contextualidade
- c) a intencionalidade
- d) o rigor administrativo

**03. (IDHTECD/2016)** e acordo com Libâneo, a didática trata dos objetivos, condições e meios de realização do processo de ensino, unindo meios pedagógico-didáticos a objetivos sócio-políticos. Neste sentido,

a) Os conteúdos devem ser trabalhados de forma acrítica e inflexível para não intervir no produto.

b) O ensino deve ser planejado a partir de propósitos claros sobre a sua finalidade, tendo em vista que os alunos estão sendo preparados para viverem em sociedade.

c) As questões de ordem social sempre prevalecem sobre as de ordem pedagógica.

d) Os planejamentos indicam a necessidade de serem neutros e escolarizados.

e) Os estudantes são vistos enquanto seres passivos, daí porque a facilidade de aprendizagem.

### Respostas

#### 01. Resposta: C

Segundo Libâneo (1994), a aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional e dirigida, não sendo em hipótese alguma casual ou espontânea.

#### 02. Resposta: C

O planejamento escolar perde seu significado se for visto com atitude neutra e sem valor pedagógico, pois planejar requer reflexão, decisão, intencionalidade para originar a integração dos professores e alunos voltados para uma educação que qualificada.

#### 03. Resposta: B

A didática é o ramo de estudo da Pedagogia partindo de vínculos entre finalidades sociopolíticas e pedagógicas e as bases teórico-científicas e técnicas da direção do processo de ensino e aprendizagem.

**MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR.  
ABRINDO AS ESCOLAS ÀS DIFERENÇAS,  
CAPÍTULO 5, IN: MANTOAN, MARIA TERESA  
EGLÉR (ORG.). PENSANDO E FAZENDO  
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. SÃO PAULO:  
MODERNA, 2001.**

Este livro focaliza concepções, ideias e práticas educativas para analisar o que existe hoje, apontando as questões a serem tratadas com urgência nas escolas, e mostrar possibilidades de mudança, adequando-as aos seus novos donos - os alunos de nosso tempo. O que se almeja é reformar a escola, ou seja, refazer o seu design, através da participação dos educadores.

### ESCOLAS ABERTAS À DIVERSIDADE

*Pensando e fazendo educação de qualidade*  
Maria Teresa Eglér Mantoan  
Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação

As diferenças de classe social, idade, gênero, capacidade intelectual, raça, interesses entre os alunos como chave do aprimoramento do ensino e do sucesso na aprendizagem acadêmica são ainda parcialmente aceitas e constituem um forte impacto no conservadorismo dos sistemas educacionais, que insistem na eliminação dessas diferenças como meio para melhorar a qualidade do ensino em suas escolas. Questionam-se os limites da diversidade, além dos quais os alunos são inegáveis para os programas escolares. A tendência é de se encorajar os alunos a ignorar suas próprias diferenças e as dos outros.

Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à

parte. Essa maneira de agir remete, entre outras formas de discriminação, à necessidade de se separar alunos com dificuldades em escolas e classes especiais, à busca da "pseudo" homogeneidade nas salas de aula, para o ensino ser bem-sucedido, enfim, à dificuldade que temos de conviver com pessoas que se desviam um pouco mais da média das diferenças, conduzindo-as ao isolamento, à exclusão, dentro e fora das escolas.

As escolas abertas à diversidade são aquelas em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aulas do ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Todos os alunos experimentam em momentos de sua trajetória escolar um ou outro problema, obstáculo, dificuldade nas aprendizagens acadêmicas. As razões pelas quais os alunos fracassam em algumas situações escolares são complexas e não devem recair única e inteiramente no que é inerente ao aprendiz. Grande parte dessas dificuldades e incapacidades são devidas à própria escola. Nesse sentido, podemos afirmar que o número de pessoas com problemas de aprendizagem em uma escola está relacionado com a qualidade da educação nela oferecida.

Da mesma forma, todos os alunos devem se beneficiar do apoio escolar e de suportes individualizados, quando estão passando por situações que os impedem de conseguir sucesso nas atividades escolares.

Nas escolas inclusivas todos se apoiam mutuamente e são atendidos em suas necessidades específicas por seus pares, sejam colegas de classe, escola ou profissionais de áreas afins. A pretensão dessas escolas é a superação de todos os obstáculos que as impedem de avançar no sentido de garantir um ensino de qualidade, preocupado em desenvolver os talentos, as tendências naturais, as habilidades de cada aluno para esta ou aquela especialidade. Em cada turma os talentos se misturam às histórias de vida dos alunos, às suas experiências individuais e coletivas. Nesse ambiente é que os conteúdos acadêmicos ganham nuances de entendimento, versões, confrontos necessários à elaboração interdisciplinar das ideias, à compreensão do mundo. A intenção é de fazer com que os alunos percebam a importância de somar esses talentos e reconheçam a complementaridade de suas habilidades e vivências, para explorar temas de estudo, para compreender melhor as noções acadêmicas.

Temos de recusar e de acusar todos os desvios dos propósitos da educação para todos de seus verdadeiros fins. A retórica dos discursos públicos é envolvente e enganosa e esconde interesses que não são os das práticas

inclusivas nas escolas. Aumentar o número de matrículas das crianças com deficiência no ensino regular não significa caminhar em direção da inclusão e muito menos de uma escola de qualidade para todos. O mesmo se pode dizer da diminuição dos percentuais de reprovação e dos casos que milagrosamente se “reabilitam” nas classes de aceleração e em programas de reforço da aprendizagem tão comuns nas nossas escolas.

Os obstáculos ao acesso de todos a uma educação de qualidade variam de uma escola para outra, conforme o tipo e grau das deficiências escolares; os projetos de remoção dessas barreiras são sempre pontuais e localizados.

As propostas de ensino de qualidade para todos os alunos precisam ser explicitadas a partir de um verdadeiro repasse de conceitos e de posicionamentos teóricos e práticos que fundamentam o ensino tradicionalmente ministrado nas escolas.

Reconstruir os fundamentos e a estrutura organizacional das escolas, na direção de uma educação de qualidade para todos, remete, igualmente, a questões específicas, relacionadas ao conhecimento do objeto ensinado e ao sujeito que aprende. Trata-se de mais um desafio que implica na consideração da especificidade dos conteúdos acadêmicos e da subjetividade do aprendiz, ou seja, em um sistema duplo de interpretação do ato de educar, referendado por pressupostos de natureza epistemológica e psicológica e na concretização de propostas inovadoras, que revertem o que tradicionalmente se pratica nas salas de aula.

Há ainda a considerar que o ato de educar supõe intenções, representações que temos do papel da escola, do professor, das noções, do modo de aprender, do aluno e de sua aprendizagem e essas concepções variam, conforme os paradigmas, as ideologias, os fundamentos científicos que as sustentam. Toda ação pedagógica ocorre em uma época, em um dado ambiente e estes influem sobre o que fazemos e compreendemos, definindo os contornos de nossos atos pedagógicos, dos mais elementares, aos mais expressivos e complexos. Nem sempre os fins gerais da educação e os fins que cada educando estabelece para a sua educação se integram, provocando quebras no movimento das ações educativas e na condução que os fins exercem sobre os meios pelos quais o ensino se efetiva.

A mediação do professor é outro ponto básico, que enfeixa os tópicos que ora destacamos neste preâmbulo de discussões. Sabemos que reduzido às suas próprias descobertas, ou seja, à mercê de seus recursos individuais, o aluno avança pouco, evolui lentamente e não consegue atualizar e explorar todas as suas possibilidades cognitivas.

Só combateremos a exclusão escolar, na medida em que as escolas se tornarem aptas para incluir, incondicionalmente, todos os seus alunos, em um único sistema de ensino.

Muitos sistemas têm se tornado inclusivos, por buscarem o aprimoramento constante da formação de seus professores e o sucesso na aprendizagem de seus alunos. Essa busca exige esforços contínuos, como veremos adiante. A luta pela inclusão de todos os alunos nas salas de aulas regulares está disseminada nos países, nas redes de ensino

público, nas escolas particulares. Nossa experiência se circunscreve em sistemas municipais de ensino e é o trabalho em suas escolas, com seus alunos, pais e professores que iremos mesclar com as considerações que faremos, no desenrolar deste texto.

### Valores, princípios e atitudes

A identificação de escolas que caminham no sentido de eliminar os obstáculos ao acesso de todos à educação é possível e observável, desde que não se busque em suas características um modelo pré-definido e fechado que possa ser adotado universalmente.

Existem, contudo, tendências e princípios básicos dessas escolas que estão na base de todos os processos pelos quais elas caminham para alcançar seus objetivos.

Podemos identificar entre esses princípios e tendências aspectos que dizem respeito à organização escolar, aos programas de ensino, processos de ensino e aprendizagem, serviços de suporte, formação inicial e continuada de professores, mudança de atitudes, valores, desenvolvimento de comunidade.

Uma característica marcante dessas escolas é o esforço que despendem no sentido de mudar atitudes com relação às diferenças entre os alunos. Essas atitudes se circunscrevem ao âmbito escolar e fora dele, estendendo-se às famílias e à comunidade.

Os obstáculos a serem vencidos nesse sentido são de natureza subjetiva e, ao nosso ver, os mais fortes, pois dizem respeito a questões que estão arraigadas à nossa formação e experiências pessoais em uma sociedade que não está habituada a reconhecer e a valorizar as diferenças.

A igualdade entre as pessoas é o valor fundamental, quando tratamos de escolas para todos. Podemos encará-lo de vários ângulos, mas em todos eles o sentido da igualdade não se esgota no indivíduo, expandindo as considerações para aspectos de natureza política, social, econômica,

A igualdade não se contradiz com o respeito às diferenças entre as pessoas, mas as reforça, na medida em que esse valor se desdobra em três princípios particulares. Esses autores referem-se inicialmente ao respeito pelas pessoas, no sentido de que “cada ser humano tem direito à dignidade, independentemente de suas capacidades ou de suas realizações”...(p.13). Apontam também o direito à satisfação das necessidades básicas e o princípio da igualdade de oportunidades e estabelecem uma distinção entre oportunidade igual e justa para todos e oportunidade igual e igualitária para todos. A primeira formulação prescreve que os avanços sociais ...“devem se basear unicamente no talento do indivíduo: assim, nenhuma pessoa está em desvantagem em razão de seu sexo, de sua raça, de sua religião, de seus antecedentes sociais ou de toda outra consideração”(p.13). A segunda supõe que ...“cada pessoa deve ter uma oportunidade real de desenvolver suas capacidades específicas de modo satisfatório e “uma medida substancial de realização pessoal deve ser disponível para cada indivíduo, independentemente de suas habilidades (idem, p.14). Doré (1996) destaca que este princípio

é invocado nos meios escolares, quando a discussão recai sobre a escolha de uma sala de aula regular ou especial para responder às necessidades particulares dos alunos. Acrescenta aos princípios citados a “discriminação positiva”, que garante aos alunos e às pessoas em geral os recursos humanos e materiais de que necessitam para o seu desenvolvimento e adaptação social. No meio escolar este princípio não desaparece com a inclusão, mas deve estar disponível a todos os alunos que estiverem vivendo situações de desvantagem, frente aos demais, no desempenho de suas atividades.

Quando se trata de propiciar oportunidades iguais e justas para todos, temos muito ainda a fazer nas nossas escolas, para corresponder ao princípio pelo qual os seres humanos têm direito à dignidade, sejam quais forem as suas capacidades ou realizações.

Barreiras atitudinais são predisposições que levam as pessoas a responderem a situações ou a outras pessoas de modo desfavorável, tendo em vista um dado valor. No caso da igualdade entre as pessoas, as barreiras se materializam na recusa das pessoas em reconhecer e defender esse valor, através de comportamentos, reações, emoções e palavras. A existência dessas barreiras comprova a cultura marcadamente discriminatória, elitista e segregacionista de nossas escolas, influenciando todos os procedimentos e o discurso de seus membros, chegando mesmo a atingir os alunos e seus pais. Em uma palavra, a igualdade entre as pessoas é um valor esquecido nos padrões e concepções da escola tradicional.

Muitos diretores escolares, professores e pais ainda re lutam em aceitar que o perfil dos alunos mudou, que as crianças e jovens de hoje não são mais os mesmos que tinham acesso às escolas anteriormente, reclamando da origem social destes e alegando a influência da origem no sucesso e no fracasso escolar. O preconceito é constatado, quando se trata de alunos que têm dificuldades para aprender por serem ou por estarem deficientes, do ponto de vista intelectual, social, afetivo, emocional, físico, cultural e outros. Existe também quando se trata de alunos de raça negra, de famílias de religiões populares, os chamados “crentes”, de filhos de famílias desestruturadas, de mães solteiras e pais omissos, drogados, marginais.

Nossa experiência em escolas particulares demonstrou que é difícil trabalhar com as atitudes de professores, pais, coordenadores, diretores e/ou proprietários e até mesmo com alguns alunos para fazê-los perceber o quanto ainda estão marcados por ideias e sentimentos que lhes impedem de admitir que um aluno possa ser diferente daquele que acreditam ser os representativos de uma determinada classe social, de um dado grupo de pessoas que é bem-dotada social, cultural e intelectualmente. Os próprios pais de crianças com deficiência são os primeiros a admitir o preconceito e a discriminação, pois não matriculam nas mesmas escolas os seus outros filhos! Eles entendem que as escolas que acolhem a todas as crianças só o fazem porque estão menos comprometidas com a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos e que os alunos sem deficiência serão prejudicados pela presença de colegas com déficits de compreensão e de desempenho, que comprometem a expectativa escolar, rebaixando-a para todos.

Para inúmeros outros autores que estão envolvidos em projetos de inclusão, na concepção de uma educação de qualidade para todos, (Forest, 1984, 1985, 1987; Richler, 1993; Stainback e Stainback, 1990; Forest e Pearpoint, 1992; Kunc, 1992), o desenvolvimento do espírito comunitário é uma condição para que o valor e os princípios da igualdade se efetivem. De certo que o alto nível do espírito de coletividade, cultivado por sociedades diferenciadas, é a base do igualitarismo. Pertencer à comunidade é uma necessidade fundamental de toda pessoa, e um direito que deve ser garantido a todos.

Nos dois últimos séculos, a educação formal se caracterizou por ter excluído os alunos com deficiência, mais do que por tê-los incluído nas escolas. No começo do século vinte estendeu-se a educação pública para todas as crianças e foi nessa mesma época que, em paralelo, se criaram as estruturas da educação especial. O crescimento desse sistema segregado de educação refletiu a centralização, as especializações de funções, a hierarquia administrativa do modelo organizacional das corporações industriais. Esse momento influiu no incremento do ensino especial, como um sistema à parte. Mais e mais pessoas foram matriculadas nas escolas e classes especiais e “incluídas pela deficiência” (Bunch, 1994). A educação especial, infelizmente, não cumpriu com a promessa que muitos tinham depositado nela. A sociedade jamais poderia pensar que as classes especiais falhariam em seus propósitos de superar as classes regulares no atendimento escolar aos deficientes, a despeito da especialização dos professores e do número reduzido de alunos (MacMillan and Hendrick, 1993).

Em toda parte, a maioria das crianças que entram nessas classes especiais nunca mais as deixam. A porta de saída é bem mais estreita do que a da entrada e forma-se o conhecido “buraco da agulha” dos sistemas de ensino especial.

A partir de 1990, o movimento em favor da Educação para Todos, defendido na conferência organizada pelas Nações Unidas em Jomtien, na Tailândia, começou a ser discutido e a influir na transformação das escolas e das comunidades mais sensíveis a esta inovação. Em 1993 foram adotadas as Normas Uniformes para as Pessoas com Incapacidade. Elas foram promulgadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas e nos seus princípios fundamentais estabelecem que o termo “igualdade de oportunidades” alude ao processo mediante o qual os diversos sistemas da sociedade, o entorno físico, os serviços, as atividades, a informação e a documentação sejam colocadas à disposição de todos, especialmente das pessoas com incapacidades. O mesmo documento especifica que as pessoas com deficiência deveriam receber o apoio necessário nas estruturas comuns de educação, saúde, emprego e serviços. A educação foi considerada uma área crítica e estava vinculada ao princípio de inclusão. Aos países caberia o reconhecimento do princípio de igualdade de oportunidades de educação nos níveis fundamental, médio e superior para as crianças, jovens e adultos com deficiência e deveriam cuidar para que constituíssem uma parte integrante do sistema de ensino.

Foi a partir do final dos anos 80 que o movimento em favor da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aulas regulares começou a se expandir em todo o mundo. Em 1994 em Salamanca, na Espanha, foi assinada a Declaração que convocou todos os governos a adotar com urgência, como questão legal ou de política, o princípio da educação inclusiva. No seu item 2, o referido documento da Unesco afirma que "as escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais efetivo para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades abertas, construir uma sociedade integrada e se obter uma educação para todos".

Outras manifestações ocorreram a partir da Declaração de Salamanca; em 1995, em Copenhague, no Encontro Mundial sobre o Desenvolvimento Humano, o compromisso 6 do documento final dessa reunião reafirmou a necessidade de serem asseguradas oportunidades educacionais igualitárias em todos os níveis de educandos, em ambientes integrados. Nesse mesmo ano o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (UNDP) edita um guia sobre a participação de pessoas com deficiência no desenvolvimento humano sustentável no qual assegura que "as pessoas com deficiência não devem ser excluídas(...). São necessários mudanças e esforços consideráveis para que sejam integradas e com sucesso nos programas regulares...".

Como se pode perceber, o movimento em favor de uma escola aberta à diversidade partiu da exclusão das pessoas com deficiência da sociedade, das escolas, da vida laboral, dos serviços comunitários. Todos são unânimes em destacar a importância da educação no processo global que conduz à participação plena das pessoas com deficiência. No Brasil, essas ideias apontaram a partir do documento de Salamanca e desde então muita polêmica e discussão têm sido criadas em torno do assunto, especialmente entre os dirigentes de instituições para deficientes, pais, profissionais da educação especial e áreas médica e paramédica está fervilhando e bem pouco assimilado pela comunidade escolar e pela sociedade em geral. O ensino especial lidera a discussão da inclusão nas escolas, o que tem contribuído decisivamente para restringir e esvaziar o seu sentido lato da educação inclusiva de não excluir ninguém das escolas, não apenas os deficientes e de lutar por aperfeiçoar o sistema educativo, de modo que possa oferecer educação de qualidade para todas as crianças, como já nos referimos anteriormente.

A liderança do ensino especial nessa discussão está, ao nosso ver, prejudicando significativamente o movimento em favor das escolas abertas à diversidade e ainda é resistente à inclusão, quando se trata de casos mais graves, ou seja, de alunos com maiores prejuízos sendo atendidos seja nas classes especiais como nas de ensino regular. O esclarecimento público a esse respeito está sendo enviado por outros interesses, inclusive os de caráter corporativista, envolvendo classes de profissionais, que se sentem ameaçados pelas possíveis interferências do movimento no trabalho que estão presentemente desenvolvendo nas suas especialidades. O debate comunitário do tema prima por desviar a atenção dos interessados, inclusive a mídia, para

questões que não são centrais ao debate da inclusão escolar - as escolas de qualidade para todos. Em outras palavras, o debate se concentra prioritariamente na deficiência nas escolas, quando deveria se centrar na eficiência das escolas, para corresponder às necessidades e interesses e peculiaridades de todos os seus alunos. São bem poucas as vozes que se manifestam, atualmente, no sentido de desviar o rumo das discussões e de relacionar o movimento inclusivo com as reformas do ensino regular e com isso a ideia da inclusão escolar vai se deformando e tomando rumos fora de sua rota principal. Sejam quais forem as intenções dos representantes da educação especial, na área da pesquisa, da administração e operacionalização de serviços educacionais e terapêuticos neste momento, o certo é que a reação dos que estão lutando pela inclusão de todos nas escolas regulares terá de se intensificar.

As comunidades escolares e a sociedade como um todo devem ser esclarecidas, pelo rebote das ideias equivocadas que estão sendo veiculadas, sem o que a questão será diluída no pessimismo, nas incertezas, na descrença de um grupo que, certamente, não se afina com os objetivos dessa inovação, não importam os seus motivos.

Não queremos negar que a inclusão na educação foi deflagrada pelos diretamente interessados na promoção e garantia dos direitos à participação plena e igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, mas não somente essas pessoas têm seus direitos negados ou esquecidos, dentro ou fora das escolas.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência é compreendida como parte de um contexto mais amplo de reivindicações sociais, que englobam a exclusão de todos as minorias. Nas escolas, a educação para todos constitui esse contexto, que uma vez apto a oferecer um ensino de qualidade para todos os seus alunos englobará também os deficientes. A maneira pela qual devemos avaliar as necessidades e buscar respostas educativas para solucionar problemas de desempenho escolar dos alunos e de aperfeiçoamento da formação dos profissionais de educação é mais do que uma revisão dos limites que separam as modalidades regular e especial de ensino escolar. Envolve novos valores e atitudes pessoais e profissionais, que se chocam com a cultura tradicional das escolas, inclusive com a nossa maneira de conceber as pessoas excluídas. Quando um sistema de ensino regular não está em condições de atender às necessidades de todos os seus alunos não pode se propor, ingenuamente, a incluir os excluídos, pois estes são exatamente os alunos que ela não dá ou não deu conta de educar !

A inclusão na educação é um desafio que não atinge somente as escolas, porque a escola é parte da comunidade e tem sua vida afetada pelos avanços e limites de ordem física, intelectual, cultural, social do meio em que se insere. A garantia do direito da educação em escolas que não excluem as pessoas sob nenhum pretexto é um sinal de desenvolvimento comunitário e de elevação de seus valores e atitudes, princípios e ideais.



Disponível em:

<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep403/txt2.htm>

Referência

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas às diferenças, capítulo 5, in: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

**MORAN, JOSÉ MANUEL. OS NOVOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR COM AS TECNOLOGIAS. IN: REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL, CURITIBA, V.4, N.12.P.13-21, MAIO/AGO.2004.**

### A ampliação dos espaços de ensino-aprendizagem

Colocamos tecnologias na universidade e nas escolas, mas, em geral, para continuar fazendo o de sempre – o professor falando e o aluno ouvindo – com um verniz de modernidade. As tecnologias são utilizadas mais para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios didáticos.

Uma das reclamações generalizadas de escolas e universidades é de que os alunos não aguentam mais nossa forma de dar aula. Os alunos reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando na frente por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e a vida.

Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados. Abrem-se novos campos na educação on-line, pela Internet, principalmente na educação a distância. Mas também na educação presencial a chegada da Internet está trazendo novos desafios para a sala de aula, tanto tecnológicos como pedagógicos. As tecnologias sozinhas não mudam a escola, mas trazem mil possibilidades de apoio ao professor e de interação com e entre os alunos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003).

O professor, em qualquer curso presencial, precisa hoje aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. O primeiro espaço é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com a ida ao laboratório para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. Estas atividades se ampliam e complementam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais.

### Antes o professor só se preocupava com o aluno em sala de aula.

Agora, continua com o aluno no laboratório (organizando a pesquisa), na Internet (atividades a distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aluno à realidade, à sua profissão (ponto entre a teoria e a prática).

Antes o professor se restringia ao espaço da sala de aula. Agora precisa aprender a gerenciar também atividades a distância, visitas técnicas, orientação de projetos e tudo isso fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem.

Educar com qualidade implica em ter acesso e competência para organizar e gerenciar as atividades didáticas em, pelo menos, quatro espaços:

### Uma nova sala de aula

A sala de aula será, cada vez mais, um ponto de partida e de chegada, um espaço importante, mas que se combina com outros espaços para ampliar as possibilidades de atividades de aprendizagem.

O que deve ter uma sala de aula para uma educação de qualidade?

Precisa fundamentalmente de professores bem preparados, motivados e bem remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isso é incontestável.

Precisa também de salas confortáveis, com boa acústica e tecnologias, das simples até as sofisticadas. Uma sala de aula hoje precisa ter acesso fácil ao vídeo, DVD e, no mínimo, um ponto de Internet, para acesso a sites em tempo real pelo professor ou pelos alunos, quando necessário.

Um computador em sala com projetor multimídia são recursos necessários, embora ainda caros, para oferecer condições dignas de pesquisa e apresentação de trabalhos a professores e alunos. São poucos os cursos até agora bem equipados, mas, se queremos educação de qualidade, uma boa infra-estrutura torna-se cada vez mais necessária.

Um projetor multimídia com acesso à Internet permite que o professores e alunos mostrem simulações virtuais, vídeos, jogos, materiais em CD, DVD, páginas WEB ao vivo. Serve como apoio ao professor, mas também para a visualização de trabalhos dos alunos, de pesquisas, de atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (um fórum previamente realizado, por exemplo). Podem ser mostrados jornais on-line, com notícias relacionadas com o assunto que está sendo tratado em classe. Os alunos podem contribuir com suas próprias pesquisas on-line. Há um campo de possibilidades didáticas até agora pouco desenvolvidas, mesmo nas salas que detêm esses equipamentos (SILVA, 2000).

Essa infra-estrutura deve estar a serviço de mudanças na postura do professor, passando de ser uma “babá”, de dar tudo pronto, mastigado, para ajudá-lo, de um lado, na

organização do caos informativo, na gestão das contradições dos valores e visões de mundo, enquanto, do outro lado, o professor provoca o aluno, o “desorganiza”, o desinstala, o estimula a mudanças, a não permanecer acomodado na primeira síntese.

Do ponto de vista metodológico, o professor precisa aprender a equilibrar processos de organização e de “provação” na sala de aula. Uma das dimensões fundamentais do educar é ajudar a encontrar uma lógica dentro do caos de informações que temos, organizar numa síntese coerente (mesmo que momentânea) das informações dentro de uma área de conhecimento. Compreender é organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar. Uma segunda dimensão pedagógica procura questionar essa compreensão, criar uma tensão para superá-la, para modificá-la, para avançar para novas sínteses, novos momentos e formas de compreensão. Para isso o professor precisa questionar, tensionar, provocar o nível da compreensão existente.

Predomina a organização no planejamento didático quando o professor trabalha com esquemas, aulas expositivas, apostilas, avaliação tradicional. O professor que dá tudo mastigado para o aluno, de um lado facilita a compreensão; mas, por outro, transfere para o aluno, como um pacote pronto, o nível de conhecimento de mundo que ele tem.

Predomina a “desorganização” no planejamento didático quando o professor trabalha em cima de experiências, projetos, novos olhares de terceiros: artistas, escritores...

Em qualquer área de conhecimento podemos transitar entre a organização da aprendizagem e a busca de novos desafios, sínteses. Há atividades que facilitam a organização e outras a superação. O relato de experiências diferentes das do grupo, uma entrevista polêmica pode desencadear novas questões, expectativas, desejos. Mas também há relatos de experiências ou entrevistas que servem para confirmar nossas ideias, nossas sínteses, para reforçar o que já conhecemos.

Por exemplo, na utilização do vídeo na escola, vejo dois momentos ou focos que podem alternar-se e combinar-se equilibradamente:

1) Quando o vídeo provoca, sacode, provoca inquietação e serve como abertura para um tema, como uma sacudida para a nossa inércia. Ele age como tensionador, na busca de novos posicionamentos, olhares, sentimentos, ideias e valores. O contato de professores e alunos com bons filmes, poesias, contos, romances, histórias, pinturas alimenta o questionamento de pontos de vista formados, abre novas perspectivas de interpretação, de olhar, de perceber, sentir e de avaliar com mais profundidade.

2) Quando o vídeo serve para confirmar uma teoria, uma síntese, um olhar específico com o qual já estamos trabalhando. É o vídeo que ilustra, amplia, exemplifica.

O vídeo e as outras tecnologias tanto podem ser utilizados para organizar como para desorganizar o conhecimento. Depende de como e quando os utilizamos.

Educar um processo dialético, quando bem realizado, mas que, em muitas situações concretas, vê-se diluído pelo peso da organização, da massificação, da burocratização, da “rotinização”, que freia o impulso questionador, supridor, inovador.

### O espaço do laboratório conectado

Um dia todas as salas de aula estarão conectadas às redes de comunicação instantânea. Como isso ainda está distante, é importante que cada professor programe em uma de suas primeiras aulas uma visita com os alunos ao “laboratório de informática”, a uma sala de aula com micros suficientes conectados à Internet. Nessa aula (uma ou duas), o professor pode orientá-los a fazer pesquisa na Internet, a encontrar os materiais mais significativos para a área de conhecimento que ele vai trabalhar com os alunos; a que aprendam a distinguir informações relevantes de informações sem referência. Ensinar a pesquisar na WEB ajuda muito aos alunos na realização de atividades virtuais, depois a sentir-se seguros na pesquisa individual e grupal.

Uma outra atividade importante nesse momento é a capacitação para o uso das tecnologias necessárias para acompanhar o curso em seus momentos virtuais: conhecer a plataforma virtual, as ferramentas, como se coloca material, como se enviam atividades, como se participa num fórum, num chat, tirar dúvidas técnicas. Esse contato com o laboratório é fundamental porque há alunos pouco familiarizados com essas novas tecnologias e para que todos tenham uma informação comum sobre as ferramentas, sobre como pesquisar e sobre os materiais virtuais do curso.

Tudo isto pressupõe que os professores foram capacitados antes para fazer esse trabalho didático com os alunos no laboratório e nos ambientes virtuais de aprendizagem (o que muitas vezes não acontece).

Quando temos um curso parcialmente presencial, podemos organizar os encontros ao vivo como pontuadores de momentos marcantes. Primeiro, encontramos-nos fisicamente para facilitar o conhecimento mútuo de professores e alunos. Ao vivo é muito mais fácil que a distância e confiamos mais rapidamente ao estar ao lado da pessoa como um todo, ao vê-la, ouvi-la, senti-la. Depois, é mais fácil explicar e organizar o processo de aprendizagem, esclarecer, tirar dúvidas, organizar grupos, discutir propostas. É muito mais fácil também aprender a utilizar os ambientes tecnológicos da educação on-line. Podemos ir a um laboratório e nivelar os alunos, os que sabem se sentam junto com os que sabem menos e todos aprendem juntos. No presencial também é mais fácil motivar os alunos, atender às demandas específicas, fazer os ajustes necessários no programa.

O foco do curso deve ser o desenvolvimento de pesquisa, fazer do aluno um parceiro-pesquisador. Pesquisar de todas as formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as formas de interação. Pesquisar às vezes todos juntos, outras em pequenos grupos, outras individualmente. Pesquisar às vezes na escola; outras, em outros espaços e tempos. Combinar pesquisa presencial e virtual. Comunicar os resultados da pesquisa para todos e para o professor. Relacionar os resultados, compará-los, contextualizá-los, aprofundá-los, sintetizá-los.

Mais tarde, depois de uma primeira etapa de aprendizagem on-line, a volta ao presencial adquire uma outra dimensão. É um reencontro tanto intelectual como afetivo. Já nos conhecemos, mas fortalecemos esses vínculos; trocamos experiências, vivências, pesquisas. Aprendemos

juntos, tiramos dúvidas coletivas, avaliamos o processo virtual. Fazemos novos ajustes. Explicamos o que acontecerá na próxima etapa e motivamos os alunos para que continuem pesquisando, se encontrando virtualmente, contribuindo.

Os próximos encontros presenciais já trazem maiores contribuições dos alunos, dos resultados de pesquisas, de projetos, de solução de problemas, entre outras formas de avaliação.

### **A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem**

Os alunos já se conhecem, já tem as informações básicas de como pesquisar e de como utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem. Agora já podem iniciar a parte a distância do curso, combinando momentos em sala de aula com atividades de pesquisa, comunicação e produção a distância, individuais, em pequenos grupos e todos juntos.

O professor precisa hoje adquirir a competência da gestão dos tempos a distância combinado com o presencial. Gerenciar o que vale a pena fazer pela Internet, que ajuda a melhorar a aprendizagem, que mantém a motivação, que traz novas experiências para a classe, que enriquece o repertório do grupo.

Os ambientes virtuais aqui complementam o que fazemos em sala de aula. O professor e os alunos são "liberados" de algumas aulas presenciais e precisam aprender a gerenciar classes virtuais, a organizar atividades que se encaixem em cada momento do processo e que dialoguem e complementem o que estamos fazendo na sala de aula e no laboratório. Começamos algumas atividades na sala de aula: informações básicas de um tema, organização de grupos, explicitar os objetivos da pesquisa, tirar as dúvidas iniciais. Depois vamos para a Internet e orientamos e acompanhamos as pesquisas que os alunos realizam individualmente ou em pequenos grupos. Pedimos que os alunos coloquem os resultados em uma página, em um portfólio ou que nos as enviem virtualmente, dependendo da orientação dada. Colocamos um tema relevante para discussão no fórum ou numa lista e procuramos acompanhá-la sem sermos centralizadores nem omissos. Os alunos se posicionam primeiro e, depois, fazemos alguns comentários mais gerais, incentivamos, reorientamos algum tema que pareça prioritário, fazemos sínteses provisórias do andamento das discussões ou pedimos que alguns alunos o façam.

Podemos convidar um colega professor, um pesquisador ou um especialista para um debate com os alunos num chat, realizando uma entrevista a distância, atuando como mediadores. Os alunos gostam de participar deste tipo de atividade.

Nós mesmos, professores, podemos marcar alguns tempos de atendimento semanais, se o acharmos conveniente, para tirar dúvidas on-line, para atender grupos, acompanhar o que está sendo feito pelos alunos. Sempre que possível incentivaremos os alunos para que criem seu portfólio, seu espaço virtual de aprendizagem próprio e que disponibilizem o acesso aos colegas, como forma de aprender colaborativamente.

Dependendo do número de horas virtuais, a integração com o presencial é mais fácil. Um tópico discutido no fórum pode ser aprofundado na volta à sala de aula, tornando mais claros os pontos de divergência que havia no virtual. O aprofundamento do planejamento e desenvolvimento de atividades virtuais pode ser encontrado no livro *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço* (PALLOF; PRATT, 2002).

Creio que há três campos importantes para as atividades virtuais: o da pesquisa, o da comunicação e o da produção. Pesquisa individual de temas, experiências, projetos, textos. Comunicação, realizando debates off e on-line sobre esses temas e experiências pesquisados. Produção, divulgando os resultados no formato multimídia, hipertextual, "linkada" e publicando os resultados para os colegas e, eventualmente, para a comunidade externa ao curso.

A Internet favorece a construção colaborativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente. Podemos participar de uma pesquisa em tempo real, de um projeto entre vários grupos, de uma investigação sobre um problema de atualidade. O importante é combinar o que e podem os fazer melhor em sala de aula: conhecer-nos, motivar-nos, reencontrar-nos, com o que e podem os fazer a distância pela lista, fórum, chat ou blog – pesquisar, comunicar-nos e divulgar as produções dos professores e dos alunos. (SILVA, 2003; AZEVEDO, 2000).

É fundamental hoje pensar o currículo de cada curso como um todo e planejar o tempo de presença física em sala de aula e o tempo de aprendizagem virtual. A maior parte das disciplinas pode utilizar parcialmente atividades a distância. Algumas que exigem menos laboratório ou menos presença física podem ter uma carga maior de atividades e tempo virtuais. A flexibilização de gestão de tempo, espaços e atividades é necessária, principalmente no ensino superior ainda tão engessado, burocratizado e confinado à monotonia da fala do professor num único espaço que é o da sala de aula.

### **Inserção em ambientes experimentais e profissionais (prática/ teoria/prática)**

Os cursos de formação, os de longa duração, como os de graduação, precisam ampliar o conceito de integração de reflexão e ação, teoria e prática, sem confinar essa integração somente ao estágio, no fim do curso. Todo o currículo pode ser pensando em inserir os alunos em ambientes próximos da realidade que ele estuda, para que possam sentir na prática o que aprendem na teoria e trazer experiências, cases, projetos do cotidiano para a sala de aula. Em algumas áreas, como administração ou engenharia, parece mais fácil e evidente essa relação, mas é importante que aconteça em todos os cursos e em todas as etapas do processo de aprendizagem, levando em consideração as peculiaridades de cada um.

Se os alunos fazem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora. As universidades e

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

os professores precisam organizar nos seus currículos e cursos atividades integradoras da prática com a teoria, do compreender com o vivenciar, o fazer e o refletir, de forma sistemática, presencial e virtualmente, em todas as áreas e ao longo de todo o curso.

### Considerações finais

A Internet e as novas tecnologias estão trazendo novos desafios pedagógicos para as universidades e escolas. Os professores, em qualquer curso presencial, precisam aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. O primeiro espaço é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com a ida ao laboratório conectado em rede para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. Estas atividades se ampliam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem conectados à Internet e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais.

É fundamental hoje planejar e flexibilizar, no currículo de cada curso, o tempo e as atividades de presença física em sala de aula e o tempo e as atividades de aprendizagem conectadas, a distância. Só assim avançaremos de verdade e poderemos falar de qualidade na educação e de uma nova didática.

Fonte

MORAN, Jose. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.12.p.13-21, maio/ago.2004.

### Questões

**01. (UFAL – Pedagogo – COPEVE/2016)** A tecnologia da Informação e da Comunicação se constitui em um conjunto de recursos que, integrados, proporcionam a comunicação dos processos de aprendizagem, ampliando as possibilidades de uma sociedade, bem como expandindo sua utilização. Dessa forma, a utilização das tecnologias pressupõe, exceto:

(A) a organização do trabalho e aprendizagem colaborativos.

(B) oportunidade para a aprendizagem para o estudo individualizado.

(C) compartilhamento entre instituições que se completam independentemente da localização.

(D) oferecimento de múltiplas perspectivas às pessoas embora dificulte o processo de assimilação.

**02. (MPE/RO - Analista Judiciário – Pedagogia – FUNCAB/2017)** As Novas Tecnologias em Educação, tais como o uso da informática, a utilização da internet, da multimídia e de outros recursos ligados às linguagens digitais de que atualmente se dispõe, estão cada vez mais presentes nas escolas para qualificar o processo educativo. Sobre elas, é correto afirmar:

(A) Em nada ou muito pouco vêm colaborar para tornar o processo ensino-aprendizagem mais prazeroso, eficiente e de qualidade.

(B) A integração das novas tecnologias à educação deverá ocorrer de forma aleatória, sem o estabelecimento de objetivos específicos ou projetos próprios, pois o que importa é oferecer aos alunos o acesso ao computador.

(C) São usadas para substituir as técnicas e metodologias convencionais, como, por exemplo, o livro, o quadro de giz e o mimeógrafo.

(D) A obtenção de resultados qualitativos no processo educacional escolar com o uso dessas tecnologias depende da forma como elas são introduzidas e utilizadas nesse processo.

**03. (MPE/RO - Analista Judiciário – Pedagogia – FUNCAB/2018)** Uma aprendizagem que aproxima o sujeito do objeto a conhecer a partir de experiências, interesses e conhecimentos prévios, denomina-se uma aprendizagem

(A) interativa.

(B) interpretativa.

(C) significativa.

(D) ativa.

### Respostas

#### 01. Resposta: D

As Tecnologias da Informação e da Comunicação têm vindo a provocar uma enorme mudança na Educação, originando novos modos de difusão do conhecimento, de aprendizagem, e, particularmente, novas relações entre professores e alunos.

As pesadas enciclopédias foram substituídas pelas enciclopédias digitais, pela consulta de portais acadêmicos e outros locais diversificados. Passamos a utilizar sistemas eletrônicos e apresentações coloridas para tornar as aulas mais atrativas e, frequentemente, deixamos de lado o tradicional quadro negro e o giz e passamos diretamente para as superfícies e projeções interativas. A revolução originada pela Internet possibilita que a informação produzida e disponibilizada em qualquer lugar esteja rapidamente disponível em todo o Mundo, originando uma mudança nas práticas de comunicação e, conseqüentemente, educacionais, em vários aspectos tais como na leitura, na forma de escrever, na pesquisa e até como instrumento complementar na sala de aula ou como estratégia de divulgar a informação, permitindo tanto o ensino individualizado como o trabalho cooperativo e em grupo entre alunos.

#### 02. Resposta: D

Em um mundo tecnológico, integrar novas tecnologias à sala de aula ainda é pouco frequente e um desafio para docentes. Em muitos casos, a formação não considera essas tecnologias, e se restringe ao teórico, ou seja, o professor precisa buscar esse conhecimento em outros espaços. Isso nem sempre funciona, pois frequentar cursos de poucas

horas nem sempre garante ao professor segurança e domínio dessas tecnologias. Embora alguns ainda se sintam inseguros e despreparados, muitos educadores já perceberam o potencial dessas ferramentas e procuram levar novidades para a sala de aula, seja com uma atividade prática no computador, com videogame, tablets e até mesmo com o celular. O fato é que o uso dessas tecnologias pode aproximar alunos e professores, além de ser útil na exploração dos conteúdos de forma mais interativa. O aluno passa de mero receptor, que só observa e nem sempre compreende, para um sujeito mais ativo e participativo. O ideal seria testar as novas tecnologias e identificar quais se enquadram na realidade da escola e dos alunos. Uma das dificuldades é a falta de infraestrutura de algumas escolas e a falta de formação de qualidade para os professores quanto ao uso dessas novas tecnologias.

### 03. Resposta: C

Segundo Bessa (2008), o conceito de aprendizagem significativa consiste em um “[...] processo que envolve sucessivas ancoragens por meio da ligação do novo conhecimento ao conhecimento subsunçor:”, “conhecimento subsunçor” significa “conhecimento anterior, prévio”, ou seja, por meio desse termo é possível perceber que a questão acima trata de “aprendizagem significativa”, conceito elaborado por David Ausubel, psicólogo cognitivista. Outra palavra-chave da questão é a palavra “interesse”. Ausubel (apud Bessa, 2008) assevera que “[...] um conhecimento para ser compreendido por um aluno deve ser relacionável com outros conhecimentos [...]. Isso significa dizer que o conteúdo deve se relacionar com os interesses do aluno, ou seja, fazer sentido, para que o aluno continue estimulando para a aprendizagem.”

**MOURA, DANIELA PEREIRA DE. PEDAGOGIA DE PROJETOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA.**

### PEDAGOGIA DE PROJETOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

*Daniela Pereira de Moura*

A Educação de hoje precisa atender a uma clientela que exige e que também é exigida cada vez mais. Pois, o mundo está mudando e conseqüentemente, a educação deve inserir-se nessa mudança a fim de não perder sua finalidade. A Pedagogia de Projetos busca ressignificar a escola dentro da realidade contemporânea, transformando-a em um espaço significativo de aprendizagem para todos que dela fazem parte, sem perder de vista a realidade cultural dos envolvidos no processo. Diz respeito a uma mudança de postura, o que exige o repensar da prática pedagógica. Essa postura em se trabalhar com Projetos contribui de forma efetiva na formação integral do educando, criando condições de desenvolvimento cognitivo e social. Nessa postura, aprende-se participando, tomando decisões, discutindo

problemas, trazendo uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino e aprendizagem e tornando-o mais democrático. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar simplesmente conteúdos prontos. No trabalho por Projetos o sujeito educando constrói seu processo de aquisição do conhecimento com a mediação do educador, assim, educandos e educadores têm a oportunidade de transformar a ação educativa, tornando-a prazerosa e mais significativa. Essa postura em se trabalhar com Projetos contribui de forma efetiva na formação integral do educando, criando condições de desenvolvimento cognitivo e social.

### INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo exige cada vez mais que o indivíduo seja um ser completo para atuar no mundo do trabalho e na sociedade. Este ser necessita, para isso, de conhecimento - visto aqui como as descobertas construídas ao longo da história humana - e de incorporar valores que irão permear suas atitudes de convivência saudável nas suas relações interpessoais.

Diante dessas aspirações, anseios e necessidades dos indivíduos e das exigências do mundo atual, a escola, enquanto instituição de educação tem um papel importante: promover uma educação que considere o educando em sua totalidade, vendo-o não só como aluno, mas como pessoa.

Assim, percebemos que os paradigmas que envolvem a educação precisam ser repensados e revistos de modo que atendam as expectativas da sociedade atual. Para isso, é necessária uma nova abordagem na prática educativa que contemplem a aquisição não só do conhecimento formalizado, mas também, de atitudes favoráveis como o respeito, a responsabilidade, a autonomia, a cooperação, enfim, valores éticos tão necessários no mundo de hoje.

Assim, o presente Artigo discorre sobre a importância do trabalho por projetos como um instrumento importante para uma construção significativa e compartilhada do conhecimento, contribuindo para uma educação transformadora, mostrando-se como um meio capaz de devolver à escola seu papel de espaço educativo e de transformação social.

Essa postura de se trabalhar por meio de projetos auxilia na formação integral dos indivíduos, já que cria diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal, procedimental para os mesmos.

A discussão deste tema tem o objetivo de contribuir para a reflexão de um novo olhar sobre o trabalho por projetos no ambiente escolar, onde a incorporação de novas atitudes e valores incentive a construção de uma mentalidade democrática entre educadores e educandos, bem como analisar as contribuições do trabalho por projetos para a formação integral do educando, objetiva ainda, compreender as novas reflexões e concepções exigidas na contemporaneidade no que se refere à educação/conhecimento/formação do aluno e também de identificar as vivências sociais dos alunos para que se possa valorizá-las e contextualizá-las na prática educativa.

A abordagem deste tema perpassa por uma extensa pesquisa bibliográfica apoiada por instrumentos bibliográficos diversos como livros, artigos de revistas especializadas no campo da educação, fitas em VHS, artigos encontrados em sites especializados em educação. O referencial teórico perpassa pelas teorias de Paulo Freire (1983), Fernando Hernandez (1998), Lúcia Helena Alvarez Leite e Verônica Mendez (2000), Antoni Zaballa (1998) e tantos outros relacionados na referência bibliográfica, que buscaram em seus estudos sobre o tema, mostrar sua importância e relevância para a contribuição de uma prática transformadora da educação, tão necessária nos tempos atuais.

Nesse trabalho buscaremos discutir sobre a relevância em se apoiar a ação educativa na prática do trabalho por Projetos, buscando uma formação globalizada que transforme o processo de construção do conhecimento, permitindo-o ser dinâmico, compartilhado, contextualizado, prazeroso e significativo para educandos e educadores.

### **PEDAGOGIA DE PROJETOS: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DOS NOVOS TEMPOS**

Diante das transformações que vêm ocorrendo na sociedade moderna, a concepção de escola e sua função social precisa ser revista, repensada, pois a educação autoritária, compartimentada, com currículo fragmentado e distanciado das transformações sociais e das vidas dos alunos, onde o sujeito educando não tem autonomia e participação na construção de seus saberes, está perdendo seu significado. Esse modelo de escola vem sendo questionado o que leva a necessidade de mudança de paradigmas voltados para um ensino/aprendizagem que considerem os objetivos dos indivíduos frente a essa nova sociedade. Segundo ROSA (1994), *a educação brasileira precisa mudar. Ninguém discorda desta afirmação. Vivemos, e não é de hoje o que se costuma denominar de "crise do ensino". [...] não estamos diante de uma opção, mas de uma necessidade de mudança. Mudar é questão, agora, de sobrevivência!*

No mundo contemporâneo a escola tem lugar importante, mas é necessário que mudem o seu paradigma e se submetam a uma renovação permanente em termos de redefinição de sua missão e busca constante de sua identidade. Que sejam capazes de fazer a autocritica de suas práticas e deixem de ser escolas congeladas numa postura autoritária e, por vezes até terrorista, de provas, reprovação, repetência e submissão. Modelo tirânico de destruição da autoestima, da curiosidade, da cooperação, do respeito mútuo, da responsabilidade, do compromisso, da autonomia, do bom caráter e da alegria de aprender.

Em meio a essa crise de identidade e função social da escola, começam a surgir novas reflexões e concepções de educação que devolvam à escola o seu papel de espaço educativo e de transformação social, visando recuperar os laços entre educação escolar significativa e a prática social, conciliando aprendizagem escolar com uma formação mais integral.

É nesse contexto e dentro dessa polêmica que a discussão sobre Pedagogia de Projetos, hoje, se coloca. Isso significa que é uma discussão sobre uma postura pedagógica e não sobre uma técnica de ensino mais atrativa para os alunos.

Hoje, muito se tem falado na formação de indivíduos capazes de atuarem na sociedade de maneira participativa, crítica, reflexiva, autônoma, solidária. Pois bem, o trabalho por projetos suscita nos educandos todas essas qualidades e muitas outras necessárias a formação integral que contribua não só para a vida escolar (preparação para a vida futura) como também para a vida social do educando (que acontece no momento presente). De acordo com o artigo 1º, parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (1996), a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

*"A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente - tão real e vital para o aluno como o que ele vive em casa, no bairro ou no pátio"* (DEWEY, 1897).

Com isso, Dewey quis dizer que além das preocupações em formar o aluno para ser capaz de ler, escrever, interpretar, realizar operações matemáticas, ter conhecimentos sobre as várias áreas do saber como a Física, Biologia, Química, por exemplo - preparando-o para se inserir na vida profissional - deve também se preocupar em formar os valores morais e éticos que são inerentes aos humanos, como a autonomia, a solidariedade, a coletividade, o respeito ao próximo, a autoestima positiva, para assim se tornarem indivíduos completos.

O trabalho por projetos contribui de forma significativa para a educação nesse mundo atual, indo de encontro com as exigências da sociedade moderna, pois o trabalho por projetos envolve um processo de construção, participação, cooperação, noções de valor humano, solidariedade, respeito mútuo, tolerância e formação da cidadania tão necessários à sociedade emergente.

Trabalhar com projetos possibilita:

- O resgate do educando para o processo de ensino-aprendizagem (conhecimento) através de um processo significativo;
- A recuperação da autoestima positiva do educando;
- Que o educando se reconheça como sujeito histórico;
- O desenvolvimento do raciocínio lógico, linguístico e a formação de conceitos;
- O desenvolvimento da capacidade de buscar e interpretar informações;
- A condução, pelo aluno, do seu próprio processo de aprendizagem;
- O desenvolvimento de atitudes favoráveis a uma vida cooperativa;
- A realização do ensino baseado na compreensão e na interdisciplinaridade .

A proposta do trabalho por Projetos deve estar fundamentada numa concepção do educando como sujeito de direitos, ser social e histórico, participante ativo no processo de construção de conhecimentos e deve assegurar:

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

- Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia;
- Princípios estéticos e culturais da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade das manifestações artísticas e culturais;
- O respeito à identidade e particularidades pessoais;
- A integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais.

Com essas contribuições significativas do trabalho por Projetos o educando se insere de forma efetiva e prática na sociedade contemporânea. A educação e a prática educativa tornam-se fundamental para que o indivíduo alcance todas as condições necessárias para se tornar cidadão ativo. Com isso, a escola resgata e sustenta a sua finalidade que é formar cidadãos educados no real sentido que esta palavra implica.

### CONCEITUANDO “PEDAGOGIA DE PROJETOS”

A origem da palavra projeto deriva do latim *projectus*, que significa algo lançado para frente é sair de onde se encontra em busca de novas soluções. O trabalho com projetos constitui uma das posturas metodológicas de ensino mais dinâmica e eficiente, sobretudo pela sua força motivadora e aprendizagens em situação real, de atividade globalizada e trabalho em cooperação.

O ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não-determinado e flexibilidade para reformular as metas à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas.

A Pedagogia de Projetos é a construção de uma prática pedagógica centrada na formação global dos alunos.

Para que os processos de aprendizagem aconteçam nessa perspectiva, porém, é necessário que haja uma alteração profunda na forma de compreensão e organizar o conhecimento. Essa alteração supõe uma redefinição não apenas dos conteúdos escolares, mas também dos tempos, espaços e processos educativos, bem como do agrupamento de alunos, ou seja, daquilo que conhecemos por classe ou turma, e que se constituiu historicamente como a unidade organizativa do trabalho escolar.

Os Projetos de Trabalho traduzem, portanto, uma visão diferente do que seja conhecimento e currículo e representam uma outra maneira de organizar o trabalho na escola. Caracterizam-se pela forma de abordar um determinado tema ou conhecimento, permitindo uma aproximação da identidade e das experiências dos alunos, e um vínculo dos conteúdos escolares entre si e com os conhecimentos e saberes produzidos no contexto social e cultural, assim como com problemas que dele emergem. Dessa forma, eles ultrapassam os limites das áreas e conteúdos curriculares tradicionalmente trabalhados pela escola, uma vez que implicam o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação, de sua ordenação, análise, interpretação e

representação. Implicam igualmente atividades individuais, de grupos/equipes e de turma(s), da escola, tendo em vista os diferentes conteúdos trabalhados (atitudinais, procedimentos, conceituais), as necessidades e interesses dos alunos.

Ao estudá-los, as crianças e os jovens realizam contato com o conhecimento não como algo pronto e acabado, mas como algo controverso. Um dos aspectos mais importantes, no trabalho como Projetos, é que ele permite que o aluno desenvolva uma atitude ativa e reflexiva diante de suas aprendizagens e do conhecimento, na medida em que percebe o sentido e o significado do conhecimento para a sua vida, para a sua compreensão do mundo.

### PEDAGOGIA DE PROJETOS: MÉTODO OU POSTURA PEDAGÓGICA?

Não podemos entender a prática por projetos como uma atividade meramente funcional, regular, metódica.

A Pedagogia de Projetos não é um método, pois a ideia de método é de trabalhar com objetivos e conteúdos pré-fixados, pré-determinados, apresentando uma sequência regular, prevista e segura, refere-se à aplicação de fórmulas ou de uma série de regras.

Trabalhar por meio de Projetos é exatamente o oposto, pois nele, o ensino-aprendizagem se realiza mediante um percurso que nunca é fixo, ordenado. O ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não-determinado e flexibilidade para reformular as metas e os percursos à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas.

Fernando Hernández (1998) vem discutindo o tema e define os projetos de trabalho não como uma metodologia, mas como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade.

O trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor. Hernández (1988) enfatiza ainda que o trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola. Leite (1996) apresenta os Projetos de Trabalho não como uma nova técnica, mas como uma pedagogia que traduz uma concepção do conhecimento escolar.

Em se tratando dos conteúdos, a pedagogia de projetos é vista pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade. Isto de fato pode ocorrer, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

A Pedagogia de Projetos é um meio de trabalho pertinente ao processo de ensino-aprendizagem que se insere na Educação promovendo-a de maneira significativa e compartilhada, auxiliando na formação integral dos indivíduos permeado pelas diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal, procedimental para os mesmos. Os

projetos de trabalho não se inserem apenas numa proposta de renovação de atividades, tornando-as criativas, e sim numa mudança de postura que exige o repensar da prática pedagógica, quebrando paradigmas já estabelecidos.

Possibilita que os alunos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos.

Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento. (ZABALLA, 1998)

O fato de a pedagogia de projetos não ser um método para ser aplicado no contexto da escola dá ao professor uma liberdade de ação que habitualmente não acontece no seu cotidiano escolar. O compromisso educacional do professor é justamente saber O QUÊ, COMO, QUANDO e POR QUE desenvolver determinadas ações pedagógicas. E para isto é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do aluno e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica.

Mais do que uma técnica atraente para transmissão dos conteúdos, como muitos pensam, a proposta da Pedagogia de Projetos é promover uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica. Com a reinterpretção atual da metodologia, esse movimento tem fornecido subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discentes, numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor.

### **ANALOGIA ENTRE CONSTRUTIVISMO E PEDAGOGIA DE PROJETOS**

O Construtivismo e a Pedagogia de Projetos têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima em continuar essa forma particular de transmissão que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade.

Na Pedagogia de Projetos a relação ensino/aprendizagem é voltada para a construção do conhecimento de maneira dinâmica, contextualizada, compartilhada, que envolva efetivamente a participação dos educandos e educadores num processo mútuo de troca de experiências. Nessa postura a aprendizagem se torna prazerosa, pois ocorre a partir dos interesses dos envolvidos no processo, da realidade em que estes estão inseridos, o que ocasiona motivação, satisfação em aprender.

O Construtivismo leva o educando a pensar, expandindo seu intelecto através de uma aprendizagem significativa, ou seja, que tenha sentido, e contextualizada. O

conhecimento é construído a cada instante com a mediação do educador, respeitando o nível de desenvolvimento mental de cada educando.

*“O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador.”* (CHAUÍ, 1980).

Então, tanto no Construtivismo como na Pedagogia de Projetos, o educando é o próprio agente de seu desenvolvimento, o conhecimento é assimilado de maneira própria, mas sempre com o auxílio da mediação do educador. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. O aluno deixa de ser um sujeito passivo, sempre a mercê das ordens do professor, lidando com um conteúdo completamente alienado de sua realidade e em situações artificiais de ensino-aprendizagem. Aprender passa então a ser um processo global e complexo, onde conhecer e intervir na realidade não se dissocia. O aluno é visto como sujeito ativo que usa sua experiência e conhecimento para resolver problemas.

Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. (LEITE, 2000).

Suas concepções e conhecimentos prévios são levantados e analisados para que o educador possa problematizá-los e oferecer-lhes desafios que os façam avançar, atingindo o processo de equilíbrio/desequilíbrio que é a base do Construtivismo e ao mesmo tempo da Pedagogia de Projetos.

Então podemos dizer que a aprendizagem é o resultado do esforço de atribuir e encontrar significados para o mundo, o que implica a construção e revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento, ela é resultado da atividade do sujeito, e o meio social tem fundamental importância para que ela ocorra, pois necessitamos de orientação para alcançá-la e aí surge a teoria do pensador russo Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal que é a distância entre o nível de desenvolvimento real (conhecimento prévio, o que o indivíduo já sabe) e o nível de desenvolvimento potencial (onde ele pode chegar com a ajuda do outro), isto é, a possibilidade que o indivíduo (educando) tem de resolver problemas sob a orientação de outrem (educador).

### **A METODOLOGIA DO TRABALHO POR PROJETOS**

A Pedagogia de Projetos surge da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do educando e do educador no processo ensino/aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho.

O trabalho por meio dos projetos vem contribuir para essa valorização do educando e tem-se mostrado um dos caminhos mais promissores para a organização do conhecimento escolar a partir de problemas que emergem das reais necessidades dos alunos.



Mas como se dá essa participação?

Inicialmente, para se propor um projeto este deve ser subsidiado por um tema. A escolha deste tema e dos conteúdos a serem trabalhados é de responsabilidade de todos e deve ser pensada de forma a contemplar a realidade do educando.

O trabalho por Projetos pode ser dividido em 4 etapas: problematização, desenvolvimento, aplicação e avaliação.

a) problematização: é o início do projeto. Nessa etapa, os alunos irão expressar suas ideias e conhecimentos sobre o problema em questão. Essa expressão pode emergir espontaneamente, pelo interesse despertado por um acontecimento significativo dentro ou fora da escola ou mesmo pela estimulação do professor. É fundamental detectar o que os alunos já sabem o que querem saber e como poderão saber. Cabe ao educador incentivar a manifestação dos alunos e saber interpretá-las para perceber em que ponto estão, para aprender suas concepções, seus valores, contradições, hipóteses de interpretação e explicação de fatos da realidade.

b) desenvolvimento: é o momento em que se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização. Os alunos e o professor definem juntos essas estratégias. Para isso, é preciso que criem propostas de trabalho que exijam a saída do espaço escolar, a organização em pequenos ou grandes grupos para as pesquisas, a socialização do conhecimento através de trocas de informações, vivências, debates, leituras, sessões de vídeos, entrevistas, visitas a espaços ora da escola e convites a especialistas no tema em questão. Os alunos devem ser colocados em situações que os levem a contrapor pontos de vista, a defrontação com conflitos, inquietações que as levarão ao desequilíbrio de suas hipóteses iniciais, problematizando, refletindo e reelaborando explicações.

c) aplicação: estimular a circulação das ideias e a atuação no ambiente da escola ou da comunidade ligada à escola dá ao educando a oportunidade de se colocar como sujeito ativo e transformador do seu espaço de vivência e convivência, por meio da aplicação dos conhecimentos obtidos na execução do projeto na sua realidade.

d) avaliação: numa concepção dinâmica e participativa, a avaliação tem, para o educador, uma dimensão diagnóstica, investigativa e processual. Avaliamos para investigar o desenvolvimento dos alunos, para decidir como podemos ajudá-los a avançar na construção de conhecimentos, atitudes e valores e para verificar em que medida o processo está coerente com as finalidades e os resultados obtidos. Para o aluno, a avaliação é instrumento indispensável ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender por meio do reconhecimento das suas possibilidades e limites.

O registro (a escrita, o desenho, os gráficos, mapas, relatórios, a reunião de materiais etc.) é uma prática fundamental no trabalho com Projetos e deve ser desenvolvida ao longo de todo o processo.

Durante o processo de levantamento e análise dos dados, a mediação do professor é essencial no sentido de construir entre os alunos uma atitude de curiosidade e de cooperação, de trabalho com fontes diversificadas, de estabelecimento de conexões entre as informações, de escuta e respeito às diferentes opiniões e formas de aprender e elaborar o conhecimento, de fazê-los perceber a importância do registro e as diversas formas de realizá-lo.

Se os projetos de trabalho possibilitam um repensar do significado de aprender e ensinar e do papel dos conteúdos curriculares, isto repercute também no sentido que se dá à avaliação e nos instrumentos usados para acompanhar o processo de formação ocorrido durante todo o percurso.

Tradicionalmente, a avaliação do processo ensino-aprendizagem tem sido feita no sentido de medir a quantidade de conhecimentos aprendidos pelos educandos. A avaliação na Pedagogia de Projetos é global, ou seja, considera o educando e sua aprendizagem de forma integral, concilia o resultado da verificação do processo com a verificação do desempenho. Esse tipo de avaliação considera, portanto, não só aspectos conceituais: de assimilação dos conteúdos utilizados para a problematização do tema, mas também aspectos atitudinais: comportamento, atitudes, capacidade de trabalhar em grupo, espírito de liderança, iniciativa; atributos que se referem ao modo de interação com os demais.

Essa metodologia de avaliação potencializa as diferenças, dá lugar a diversidade de opiniões, de singularidade de cada sujeito, faz da heterogeneidade um elemento significativo para o processo de ampliação dos conhecimentos.

A diferença nos ajuda a compreender que somos sujeitos com particularidades, com experiências próprias, constituídas nos processos coletivos de que participamos dentro e fora da escola; posta em diálogo, enriquece a ação pedagógica. (ESTEBAN, 2002).

Assim, a avaliação não trabalha a partir de uma resposta esperada, mas indaga as muitas respostas encontradas com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes. Nesse caso, o erro deixa de representar a ausência de conhecimento, sendo apreendido como pista que indica como os educandos estão articulando os conhecimentos que já possuem com os novos conhecimentos que vão sendo elaborados.

Deste modo, a avaliação nos projetos de trabalho passa a fazer parte de todo o processo, sendo entendida como a possibilidade do aluno tomar consciência do seu processo de aprendizagem, descobrindo o que sabe, o que aprendeu, o que ainda não domina. Para isto, é preciso que ao longo de todo o percurso do trabalho, haja um trabalho constante de avaliação.

Dentro da perspectiva dos projetos, o acompanhamento e a avaliação do trabalho têm sido feitos, principalmente, a partir dos registros, sejam eles coletivos ou individuais. Estes registros fazem parte do cotidiano da sala de aula e servem para organizar o trabalho, socializar as descobertas, localizar dúvidas e inquietações, enfim, explicitar o processo vivido.

O Portfólio é o instrumento mais apropriado para a avaliação de um Projeto de Trabalho, na medida em que ele representa a reconstrução do processo vivido e a reflexão do aluno sobre a sua aprendizagem.

Hernández (1998), ao falar da importância do portfólio como instrumento de avaliação, afirma que:

A avaliação do portfólio como recurso de avaliação é baseada na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos educandos em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas sim, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos da aprendizagem que se encontram relacionados. Por sua vez, a realização do portfólio permite ao alunado sentir a aprendizagem institucional como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória, estabelece relações entre esses exemplos, numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino, com as finalidades de aprendizagem que cada um e o grupo se tenham proposto.

É interessante destacar que a criação do portfólio, por si só, não garante um processo de avaliação significativo. É preciso que se discutam seus usos e funções.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso dos educadores sobre a função da escola e sobre o seu papel é o de formar cidadãos ativos, críticos, reflexivos, autônomos, etc.

Mas o que vemos na maioria das situações de aprendizagem não é essa postura, a teoria que dialogam não é a prática que assumem na efetivação de seu trabalho, pois muitos continuam insistindo em ser um profissional preso às práticas autoritárias, num modelo tradicional de educação onde o professor é o dono do saber e a voz do processo de ensino/aprendizagem.

Muitas posturas como o Construtivismo rebatem essa metodologia. Temos a consciência de que a educação, para atender as exigências dessa sociedade que se apresenta hoje, deve assumir uma nova postura, uma postura que eleve o educando da simples condição de submissão para uma condição de opinar, questionar, construir com a mediação necessária, a sua aprendizagem.

A democracia hoje é um discurso presente em todas as áreas. E se a escola é o lugar representativo da sociedade, especialmente nesta instituição a democracia deve estar presente.

Hoje, mais do que nunca devemos assumir essa postura democrática na prática educativa e repensar as metodologias que usamos a fim de (re) orientar as ações, conduzindo-as na direção da participação coletiva.

A Pedagogia de Projeto se insere nessa postura, exigido dos sujeitos que a assume uma nova forma de conceber a educação escolar: mais flexível e aberta. Para isso, é

necessário que os professores que assumem essa postura, enfrentem o desafio de superar uma cultura escolar fragmentada na qual foram formados, como alunos e como professores, passando a ser exigido um novo modelo de formação, onde não haja uma dicotomia entre formação e ação, entre discurso e prática.

Assim, alcançando os objetivos propostos neste trabalho, possibilitamos uma nova visão de prática educativa, de formação integral do indivíduo, de mentalidade democrática, de respeito às diferenças culturais e cognitivas do educando. A Pedagogia de Projetos, portanto, contribui de maneira significativa para uma prática globalizadora diante desse mundo globalizado, pois, fornece subsídios para o desenvolvimento cognitivo e também social do educando.

Fonte

Disponível em:

<http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiade-projetos/index.php?pagina=0>

**PIAGET, JEAN. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM. TRAD. PAULO FRANCISCO SLOMP. UFRGS- PEAD 2009/1.**

Primeiramente gostaria de tornar claro a diferença entre dois problemas: o problema do desenvolvimento em geral, e o problema da aprendizagem. Penso que estes problemas são muito diferentes, ainda que algumas pessoas não façam esta distinção.

O desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao processo global da embriogênese. A embriogênese diz respeito ao desenvolvimento do corpo, mas também ao desenvolvimento do sistema nervoso e ao desenvolvimento das funções mentais. No caso do desenvolvimento do conhecimento nas crianças, a embriogênese só termina na vida adulta. É um processo de desenvolvimento total que devemos re-situar no contexto geral biológico e psicológico. Em outras palavras, o desenvolvimento é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento.

A aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações -- provocada por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Ela é provocada, em geral, como oposta ao que é espontâneo. Além disso, é um processo limitado a um problema simples ou uma estrutura simples.

Assim, considero que o desenvolvimento explica a aprendizagem, e esta opinião é contrária a opinião amplamente sustentada de que o desenvolvimento é uma soma de unidades de experiências de aprendizagem. Para alguns psicólogos o desenvolvimento é reduzido a uma série de itens específicos aprendidos, e então o desenvolvimento seria a soma, a acumulação dessa série de itens específicos. Penso que essa é uma visão atomista que deforma o

estado real das coisas. Na realidade, o desenvolvimento é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total, em lugar de ser um elemento que explica o desenvolvimento. Começarei, então, com uma primeira parte tratando com o desenvolvimento e falarei sobre aprendizagem na segunda parte.

Para compreender o desenvolvimento do conhecimento, devemos começar com uma ideia que parece central para mim -- a ideia de uma operação. O conhecimento não é uma cópia da realidade. Para conhecer um objeto, para conhecer um acontecimento não é simplesmente olhar e fazer uma cópia mental, ou imagem, do mesmo. Para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído. Uma operação é, assim, a essência do conhecimento. É uma ação interiorizada que modifica o objeto do conhecimento. Por exemplo, uma operação consistiria na reunião de objetos em uma classe, para construir uma classificação. Ou uma operação consistiria na ordenação ou colocação de coisas em uma série. Ou uma operação consistiria em contagem ou mensuração. Em outras palavras, é um grupo de ações modificando o objeto, e possibilitando ao sujeito do conhecimento alcançar as estruturas da transformação. (...)

### CONCEPÇÃO DE JEAN PIAGET

#### Proposta teórica

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, Suécia, 1896 – 1980. Sempre mostrou interesse pelas ciências naturais.

Seus estudos epistemológicos demonstravam que tanto as ações externas como os processos de pensamento implicam na organização lógica. Ele buscava conjugar duas variáveis - o lógico e o biológico – numa única teoria e, com isso, apresentar uma solução ao problema do conhecimento humano.

Piaget logo percebeu que a lógica não é inata; ao contrário, trata-se de um fenômeno que se desenvolve gradativamente. Assim, acreditar no procedimento experimental como um meio capaz de permitir a descoberta de uma espécie de embriologia ou gênese do conhecimento. A obra piagetiana, comprometida fundamentalmente com a explicação do processo de desenvolvimento do pensamento, compreende dois momentos: os trabalhos iniciais atribuem uma importância capital, na estrutura do pensamento, à linguagem e à interação entre as pessoas, revelando, dessa forma, um modelo mais comprometido com o social.

O modelo psicogenético mais difundido hoje é a obra de Piaget que se concentra na ação e manipulação de objetos que passam a construir, juntamente com a maturação biológica, os fatores essenciais na estrutura do pensamento.

Uma segunda frente teórica, em psicologia, com a qual Piaget se depara e que vinha ocupando cada vez mais espaço nas pesquisas desta área no início do século, é representada pelos psicólogos da Gestalt. A teoria da forma ou procurar mostrar que alguns fenômenos perceptivos e

intelectuais não podem ser explicados por meio de descrições dos elementos da consciência nem tampouco pelas análises comportamentais baseadas na associação de estímulo/ resposta. Piaget encontra ainda uma psicologia fortemente influenciada pelas ideias de Freud que questiona a ênfase dada aos processos conscientes, afirmando o papel fundamental do inconsciente para a compreensão do desenvolvimento da personalidade humana.

Piaget realiza duas primeiras pesquisas em psicologia, a ciência psicológica mantém como objeto de estudo um sujeito dividido em matéria e espiritual, o que, conseqüentemente, determina uma divisão na comunidade científica.

Sem perder de ponto de vista o propósito de estudar a gênese do conhecimento humano, Piaget, no início de seu trabalho, vai elaborando, ao mesmo tempo, teoria e métodos próprios. Ambos mantêm entre si uma relação de reciprocidade garantida pela duplicidade funcional que caracteriza esse procedimento metodológico: o método clínico-experimental funciona ao mesmo tempo como um instrumento de diagnóstico e de descoberta.

Piaget introduz o método clínico – até então usado nas clínicas psiquiátricas – na pesquisa psicológica com o objetivo de obter informações mais precisas sobre o raciocínio na criança ou, em outras palavras, visando estudar como se estrutura o conhecimento humano. Uma das peculiaridades desde método é o diálogo não padronizado, mantido entre o pesquisador e a criança, que permite obter quadros mais reais do pensamento infantil bem como fugir ao modo tradicional de entrevistas compostas de perguntas elaboradas previamente.

Apesar de, em seus últimos trabalhos, Piaget ter minimizado o papel da linguagem na estrutura do pensamento, ela permanece como fator de extrema importância enquanto via de acesso à reflexão infantil. É por meio da linguagem que a criança justifica suas ações, afirmações e negociações e, ainda, é através dela que se pode verificar a existência ou não de reciprocidade entre ação e pensamento e, conseqüentemente, o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança.

A postura teórico-metodológica de Jean Piaget e suas explicações acerca do desenvolvimento mental podem ser melhor compreendidas quando se considera a influência de sua formação (em biologia) na elaboração dos princípios básicos que orientam sua teoria. Dentre os aspectos que a Piaget transfere da biologia para a concepção psicogenética, podem ser destacados: o ajustamento de antigas estruturas a novas funções e o desenvolvimento de novas estruturas para preencher funções antigas, o que pressupõe, no desenvolvimento, uma corrente contínua onde cada função se liga a uma base pré-existente e, ao mesmo tempo, se transforma para ajustar-se a novas exigências do meio, ocorrendo, então, o que Piaget denomina de adaptação. Dos dois princípios básicos e universais da biologia – estrutura e adaptação – encontram-se também presentes na atividade mental, já que para ele a inteligência é uma característica biológica do ser humano.

De acordo com Chiarottino, as observações piagetianas sobre o comportamento infantil trazem implícitas as hipóteses que, assim como existem estruturas específicas

para cada função no organismo, da mesma forma existirão estruturas específicas para o ato de conhecer, capazes de produzir o conhecimento necessário e universal tão perseguido pela filosofia. Piaget acredita, ainda, que essas estruturas não aparecem prontas no organismo, antes sim, possuem uma gênese que justificaria o contraste entre lógica infantil e a lógica adulta. A partir do exercício dos reflexos biológicos, que se transformam em esquemas motores e através da ação a criança constrói, gradativamente, suas estruturas cognitivas que se manifestam numa organização sequencial chamado por Piaget de estágio de desenvolvimento cognitivo.

O conjunto de comportamentos reflexos de recém-nascido, por exemplo, transforma-se através de seu exercício nos primeiros esquemas de ação ou estruturas cognitivas identificáveis. Piaget afirma que o importante para o desenvolvimento cognitivo não é a sequência de ação empreendidas pelas crianças, consideradas isoladamente, mas sim o esquema dessas ações, isto é, que nelas em geral e pode ser transposto de uma situação para outra.

A compreensão do conceito de esquema na teoria piagetiana implica em se considerar os aspectos endógenos e exógenos envolvidos na constituição deste mecanismo. A troca permanente que o organismo estabelece com o meio possibilita tanto as transformações observáveis, que ocorrem no nível exógeno (as quais identificam a formação do sistema de esquemas), como as transformações internas ou endógenas (por meio das quais se constituem as estruturas mentais). É somente na troca do organismo com o meio que se dá a construção orgânica das referidas estruturas.

A função adaptativa compreende dois processos distintos e complementares: assimilação e acomodação. O primeiro refere-se à incorporação a novas experiências ou informações a estrutura mental, sem, contudo, alterá-la. Para Piaget, "... em seu início, a assimilação é, essencialmente a utilização do meio externo, pelo sujeito, tendo em vista alimentar seus esquemas hereditários ou adquiridos". (1975, p. 326). Por outro lado, a acomodação se define pelo processo de reorganização dessas estruturas, de tal forma que elas possam incorporar os novos conhecimentos, transformando-os para se ajustarem as novas exigências meio.

De acordo com a concepção piagetiana, o desenvolvimento cognitivo compreende quatro estágios ou períodos: o sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); o pré-operacional (2 a 7 anos); o estágio das operações concretas (7 a 12 anos) e, por último, o estágio das operações formais, que corresponde período da adolescência (dos 12 anos em diante). Cada período define um momento do desenvolvimento como um todo, ao longo do qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas. Um novo estágio se diferencia dos precedentes pelas evidências, no comportamento, o de que a criança dispõe de novos esquemas, contendo propriedades funcionais diferentes daquelas observadas nos esquemas anteriormente. O aparecimento de determinadas mudanças qualitativas indica o início de um outro estágio ou período de desenvolvimento intelectual.

O primeiro estágio denomina-se sensório-motor porque "... à falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamento nem afetividade ligados a representações, que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles". (Piaget e Inhelder, 1986, p. 11).

Piaget define o segundo estágio de desenvolvimento cognitivo como pré-operatório, e o principal progresso desse período em relação ao seu antecedente é o desenvolvimento da capacidade simbólica instalada em suas diferentes formas: a linguagem, o jogo simbólico, a imitação postergada, etc. a criança não depende mais unicamente das sensações e de seus movimentos. Ela dispõe de esquemas de ação interiorizados, também chamados de esquemas representativos, podendo desta forma, distinguir um significante (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado. Mas, mesmo a criança dispondo de esquemas internalizados, nessa fase ela ainda não dispõe de um fator essencial ao desenvolvimento cognitivo, que é a reversibilidade no pensamento: não consegue assim, desfazer o raciocínio, no sentido de retornar do resultado ao ponto inicial.

As principais tarefas a serem cumpridas no pré-operacional é a descentração, o que significa sair da perspectiva do "eu" como único sistema e referência. Ela fixa apenas em um aspecto particular da realidade, o que determina, dentre outras limitações, um desequilíbrio em seu pensamento conceitual. Por exemplo, num jogo simbólico quando a criança assimila o modelo ao seu "eu", predomina a assimilação, enquanto na imitação, onde a criança ajusta sua ação a modelos externos, predomina a acomodação. Existem ainda outras estruturas típicas dessa fase que podem ser citadas, tais como: o raciocínio transdutivo ou intuitivo, de caráter pré-lógico, que se fundamenta exclusivamente na percepção.

No estágio das operações concretas, Piaget observa que as operações, ao contrário das ações, sempre implicam em relação de troca. A tendência para a socialização da forma de pensar o mundo acentua-se ainda mais neste período, evoluindo de uma configuração individualizada (egocêntrica), para outra mais socializada, onde as regras ou leis de raciocínios (quais sejam, as ditadas pela lógica) são usadas, em comum por todas as pessoas.

O último estágio de desenvolvimento mental é o operatório-formal e apresenta como principal característica a distinção entre o real e o possível. O adolescente é capaz de pensar em termos abstratos, de formular hipóteses e testá-las sistematicamente, independente da verdade. Nesse período, os esquemas de raciocínio, antes indutivos, sofrem importante evolução manifestada na incorporação do modelo hipotético-dedutivo.

### **Pressupostos Filosóficos e Epistemológicos**

A filosofia kantiana, bem como algumas epistemológicas contemporâneas, especialmente a Fenomenologia, o Evolucionismo bergsoniano e o Estruturalismo, exerceram uma influência decisiva na elaboração dos princípios que compõem a teoria psicogenética.

Com a preocupação de selecionar dentre os modelos epistemológicos aqueles de maior peso na teoria de Piaget, optou-se por deter-se nas ligações que o mesmo mantém com o pensamento de Kant, Husserl, Bergson e, fundamentalmente, com o Estruturalismo.

### A influência Kantiana

Kant desenvolveu seu pensamento no contexto do iluminismo (séculos XVIII e XIX), objetivando resgatar, criticar e superar duas vertentes que o precederam: o racionalismo idealista (Descartes) e o empirismo (Hume). O confronto entre Kant e essas duas tendências epistemológicas se expressa, basicamente, na discussão de como se constrói o conhecimento, buscando explicar como se dá a relação entre os elementos do universo.

É, pois, a atividade do “eu”, do sujeito formal a priori, somada às intuições empíricas, que possibilita a construção do fenômeno. A conjunção de ambas as perspectivas – razão e experiência – é a grande síntese que Kant faz, validando a ciência e negando a metafísica.

Segundo Kant, o homem não chega a conhecer a essência das coisas. A construção do fenômeno é o limite máximo ao qual o sujeito pode ascender. Admitindo a hipótese de que a conexão entre causa e efeito surge a repetição da experiência, ele concluiu que a razão se engana ao considerar estas ligações como criação sua. Se a razão tivesse a faculdade de conceber tais conexões, estas não passariam de simples ficções, assim como seus pretensos conhecimentos a priori não passariam de experiências mal rotuladas.

Kant se opõe também aos pensadores racionalistas que atribuem a causa dos fenômenos a uma inteligência divina. Para ele, o processo de conhecimento implica, de um lado a existência de um objeto a ser conhecido, que suscita a ação do pensamento humano e, de outro, a participação de um sujeito ativo capaz de pensar, de estabelecer relações entre conteúdos captado e pelas impressões sensíveis, a partir das suas próprias condições para conhecer, ou seja, a partir da razão.

Nessa perspectiva kantiana, o processo de conhecimento tem início na experiência. E através dela que os objetivos tocam os sentidos humanos produzindo representações que põem em movimento a faculdade ou atividade do entendimento. Entretanto, isso não significa que o conhecimento se origina da experiência. A atividade do entendimento é, apenas, provocada por impressões sensíveis, pois a verdadeira fonte do conhecimento consiste nos juízos a priori que se encontram na própria faculdade do conhecimento, na razão. Kant identifica e propõe a conjugação de duas formas para se conhecer o real: a empírica, proveniente da experiência prática, e a intuição lógica, pensada pela razão pura. Kant acredita ainda que o conhecimento sensível não representa as coisas como elas são, mas somente o modo como afetam o sentido. As intuições sensíveis fornecem ao entendimento, para reflexão, representações de fenômenos (ou da realidade) e não as próprias coisas.

O objeto equivalente ao esquema intuído só se encontra na experiência: aos sentidos compete intuir e ao entendimento representar, entendendo por representações sensíveis numa consciência. Para Kant, a natureza em geral (no sentido material) é acessível ao homem pela sua própria condição enquanto ser sensível, e a natureza no sentido formal (como complexo de regras) lhe é possível pela capacidade de entendimento; pela sua razão, através da qual as representações sensíveis devem, necessariamente, ser relacionadas em uma consciência.

No processo de conhecimento há um ponto que deve ser destacado: a filosofia kantiana traz implícita uma nova compreensão da relação entre o sujeito e o objeto. Os racionalistas acreditam na existência de um acordo entre a ordem das ideias e as coisas, sendo Deus o princípio desta harmonia.

O entendimento que Piaget tem dessa mesma questão guarda estreitas semelhanças com o raciocínio de Kant, onde o próprio Piaget admite estar envolvido em questões originárias da filosofia kantiana. Assim como Kant, ele também se preocupa com as condições prévias as quais o ser humano deve dispor para construir seu conhecimento.

Há muito de Kant em Piaget quando se trata da questão da linguagem (o conceito de Kant sobre a faculdade de julgar). No pensamento de Kant, a modalidade do juízo não diz respeito ao conteúdo do mesmo, mas sim à estruturação do nosso conhecimento. Logo, ele está pressupondo a existência e a validade dessa estrutura a toda inteligência humana.

Com o intuito de determinar as condições de todo conhecimento possível, Piaget retoma a problemática kantiana buscando explicar as relações entre lógica, linguagem e pensamento à luz da biologia e da concepção do ser humano como um animal simbólico.

### A Contribuição da Fenomenologia Husserliana

A influência de Husserl sobre as ideias de Jean Piaget não é, absolutamente, determinante como foi o pensamento de Kant. A fenomenologia, originária dos postulados de Edmund Husserl, nasce no século passado como uma contestação ao método experimental, especialmente enquanto instrumento a serviço das ciências do homem e, entre estas, em particular a psicologia.

A fenomenologia ocupa-se, fundamentalmente, com a descrição pura da realidade, ou seja, do fenômeno entendido como sendo aquilo que se oferece ao olhar intelectual, em outras palavras, significa estudar a constituição do mundo na consciência. Daí que, se a análise fenomenológica consiste em desvelar o ser absoluto das coisas, isto é, a essência, ela deve ocupar-se da realidade pura (fenomênica), dos significados intuídos pela razão.

Para Husserl, a relação entre sujeito e objeto, entre o pensamento e o ser, se estabelece pela intencionalidade, sendo, portanto, uma ligação indissociável da qual todo pesquisador deve partir quando pretende atingir o real. Em outras palavras, o mundo se apresenta à consciência e esta, por sua vez, lhe dá sentido.

Em última análise Piaget e Husserl, os dois epistemólogos em questão, empenharam-se em construir um conhecimento cuja validade fosse considerada universal. Salvo as especificidades de cada teoria, pode-se observar que, assim como Husserl empreende esforços no sentido de desvendar as essências nos fenômenos (por acreditar serem estas expressões de um conhecimento “puro” e atemporal, portanto válido independentemente da época e contexto), Piaget também pretende, com sua teoria psicogenética, oferecer uma explicação universal para o processo por meio do qual o homem constrói seu conhecimento.

### A Contribuição do Evolucionismo Bergsoniano

Essa metodologia tem três princípios fundamentais: o primeiro pauta-se na ideia de que sociedade e natureza põem ser, epistemologicamente, tratadas da mesma forma. Em seguida, admite-se que na vida social, assim como na natureza, reina uma harmonia natural, sem ambiguidades. Consequentemente, toda ruptura desse estado de harmonia é visto como sinônimo de desequilíbrio e desadaptação. O terceiro princípio caracteriza-se pela crença de que a sociedade é regida por leis naturais, invariáveis, e, portanto, independentes da vontade e da ação humana.

Esse sistema teórico coloca-se como uma continuidade ao “positivismo espiritualista”, que insiste na impossibilidade de se fazer da psicologia uma ciência da natureza, uma vez que para atingir a essência do objeto ao qual se volta não pode abrir mão da introspecção, da análise da experiência interna.

Bergson acredita que a experiência interna, uma vez desvinculada dos conceitos e construções por meio dos quais se exprime, mostra-se em sua autenticidade como aquilo que verdadeiramente é, ou seja, como pura qualidade e não como quantidade. Bergson prega ainda o retorno à ação cociente, ao “imediatamente”. Para ele, a dificuldade em apreender consciência, no seu momento atual, enquanto fenômeno qualitativo em constante transformação, se deve à própria natureza da inteligência. A psicologia positivista, eliminando este aspecto qualitativo dos processos psicológicos, concebe uma inteligência composta, de unidades homogêneas e comparáveis, pois só assim a igualdade, a adição e a medida desses fenômenos tornam-se possíveis.

Para Bergson a intuição (valendo-se da introspecção) coloca-se como o único método através do qual se pode conhecer e explicar, de forma satisfatória, os processos psicológicos. O modelo filosófico sistematizado por Bergson é marcado por uma forte tendência metafísica: é através da intuição que o homem conhece a realidade. Defendendo uma nova concepção de metafísica, ele consegue conjugar – no método introspectivo – intuição e ação, destacando esta última no plano da consciência. Assim, o “eu” profundo, que consegue captar a essência do objeto, não é um a priori transcendental, configurado de forma única, pronta e acabada desde o início. O “eu” metafísico, tal como ele o descreve, refere-se exclusivamente à consciência do sujeito. Ocorre que a consciência imediata (aquela que o sujeito tem ao agir sobre o ambiente) não é a mesma para todos os objetos ou fenômenos. Cada fenômeno suscita uma percepção e uma construção particular.

Como Bergson, Piaget também acredita que a essência do fenômeno (no caso, o pensamento, a consciência) não é algo estático. Ao contrário, trata-se de uma estrutura dinâmica, cujo movimento se caracteriza justamente por uma construção sucessiva e contínua de fases que, mesmo tendo duas origens calcadas na experiência empírica, na ação, encaminham-se no sentido de atingir formas de pensamento cada vez mais independentes desde referencial prático. Assim, fica claro que Piaget, à semelhança de Bergson, pretende conjugar introspecção e experimentação na tentativa de explicar como se produz o conhecimento.

De maneira geral, é possível inferir que Piaget, não podendo fugir a sua sólida formação de biólogo e, ao mesmo tempo, não querendo curvar-se diante das teses o empirismo determinista, encontra em Bergson o apoio e o espaço dos quais necessitava para validar o conhecimento objetivo, sem destituí-lo de sua subjetividade.

### A Influência Estruturalista

A maior influência exercida sobre o grande teórico da psicologia cognitiva deve-se à corrente estruturalista, cuja ideia fundamental de que o conhecimento se organiza em estruturas cognitivas hierarquicamente construídas. O estruturalismo não é representado por uma única linha de pensamento. Ao contrário, ele se caracteriza justamente pela diversificação. O que une e dá convergência às diferentes formas de pensamento estruturalista é a noção primordial de estrutura.

Contudo, a ideia de que uma estrutura consiste em um conjunto de elementos relacionados, onde toda modificação ocorrida num elemento ou relação, modifica os outros elementos ou relações, não garante ao estruturalismo uma escola única. Inúmeros teóricos têm invocado o método estruturalista para fins e em campos científicos diferentes. No campo específico desta epistemologia é a área das ciências humanas, onde as pesquisas estão voltadas para o estudo do indivíduo em sociedade e para sua cultura. Dentro deste enfoque, a linguagem adquire fundamental importância por ser ela veículo de comunicação e de ligação entre o homem e o mundo.

O estruturalismo morou nas ciências contemporâneas, pode-se destacar: na área da linguística, o pensamento de Saussure que, pretendendo estabelecer leis gerais de fundamento de uma língua e terminou transferido para campo das ciências humanas. Na antropologia, o estruturalismo etnológico nasce com Claude Lévi-Strauss, que tinha por objetivo atingir leis gerais de funcionamento de certas estruturas culturais, mais especificamente aquelas que regem os sistemas de parentesco e a produção dos mitos culturais primitivas. Michel Foucault, tomando como ponto de partida as teses estruturalistas defendidas por Lévi-Strauss, ocupou-se com o estudo da mentalidade (das representações humanas, da “episteme”), construindo sistemas que lhe permitissem explicar as relações, isto é a estrutura dessas representações nas áreas de linguística, biologia, história e, sobretudo, na área de economia política. A psicanálise tem em Lacan seu principal representante do pensamento estruturalista. Ele se utiliza da estrutura da linguagem para decifrar o inconsciente, por acreditar que a parte consciente da personalidade humana é largamente comandada pelo inconsciente.

Nesta perspectiva, o sujeito do conhecimento adquire primazia sobre o objeto de estudo, pois ele é o que pensa, e ele que elabora o sistema ou modelo teórico por meio do qual irá explicar a realidade. Três são os principais elementos que constituem essa capacidade: os ritmos, as regulações, ambos próprios de mecanismos estruturais, presentes em toas as escalas biológicas e as operações que, em outras palavras, referem-se às leis que orientam a totalidade. Em sendo o organismo a fonte do sujeito, ele é também fonte das totalidades e auto regulações. O conceito de transformação implica o de formação e o de auto regulação sugere capacidade de autoconstrução.

O processo de constituição das estruturas (que permanece constante até que sejam elaborados os esquemas do pensamento lógico-formal, quando então, já adolescente, o sujeito terá completado o desenvolvimento dos mecanismos cognitivos ou formas de operar) ocorre da seguinte maneira: uma estrutura é composta de um conjunto de elementos que se relacionam entre si. Toda vez que estas relações produzem novas combinações (dadas as novas condições maturacionais do organismo e os diferentes estímulos provenientes do meio ambiente), a estrutura se reequilibra, se reorganizando internamente, ultrapassando a estrutura precedente.

A teoria da forma, ou Gestalt, teve origem na Alemanha, durante a primeira metade do século XX, e desenvolveu-se nos EUA, em oposição à psicologia positivista. Essa teoria exerceu forte influência sobre o conhecimento produzido em psicologia, aliados à formação de físico que Köhler havia recebido, ele acreditava que determinados fenômenos psíquicos (como o desenvolvimento da inteligência) poderiam ser explicados transpondo-se conceitos da física para a psicologia. Nas teorias de campo, trata-se de uma totalidade previamente estruturada, desprovida de sua função estruturante.

Piaget adota outra conduta. Ele acredita que num sujeito ativo, que constrói e regula suas estruturas cognitivas na proporção de seus desenvolvimentos, através de um processo contínuo de abstrações reflexivas e equilibrações no sentido de auto regulação, tendo em vista suas necessidades e os estímulos do meio. Para ele, conhecimento é consequência da ação como um todo, onde a percepção constitui apenas, função de sinalização onde o sujeito só conhece um objeto na medida em que age sobre ele, transformando-o.

Piaget não acredita que o estruturalismo consista em uma crença ou filosofia e justifica: se assim o fosse, já teria sido ultrapassado. Segundo ele, trata-se de um método, e a tarefa que se apresenta ao pesquisador é recuar para então poder analisar, à luz do estruturalismo "autêntico", "metódico" (estruturalismo psicogenético), tudo o que foi produzido até agora, sob a orientação desta matriz epistemológica.

### **A Relação entre Desenvolvimento e Aprendizagem**

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem está presente, ainda que de forma implícita, nas diferentes teorias psicológicas que se ocupam em estudar o comportamento, o pensamento ou o psiquismo humano. É sabido

que todo conhecimento implica, necessariamente, uma relação entre dois polos, isto é, entre o sujeito que busca conhecer e o objeto de ser conhecido desenvolvimento da aprendizagem privilegia o sujeito, o endógeno, a organização interna, diminuindo o papel do objeto, do meio físico e social, do exógeno, da experiência. Esta situação se inverte quando o polo passa a ser a aprendizagem.

Inicialmente, Piaget se propôs a estudar o processo de desenvolvimento do pensamento e não a aprendizagem em si. Na perspectiva piagetiana, o outro polo desta relação, ou seja, o objeto do conhecimento refere-se a um meio genérico, que engloba tanto os aspectos físicos como os sociais. As estruturas mentais funcionam classificando e ordenando a experiência, este funcionamento é condição de extrema importância para o ato de conhecer, aprender ou atribuir significados. A construção do conhecimento (do real) é uma conquista do homem que se realiza através da ação.

Quando a criança descobre que a soma de um conjunto é independente da ordem espacial dos elementos, ela está abstraindo o conhecimento de sua própria ação e não dos objetos. De um sistema de ações ou operações de nível inferior o sujeito abstrai certas características (formas) que permitem a reflexão sobre ações ou operações de nível superior. O conhecimento provém das ações que o sujeito exerce sobre os objetos.

Para Piaget, o conhecimento compreende duas grandes fases da constatação, da abstração empírica, da compreensão, das explicações, da abstração reflexiva. As estruturas do conhecimento precedem todas as ações, estruturas que se encaminham para formas de pensamento cada vez mais ricas. O processo de construção do conhecimento obedece, pois, uma linha evolutiva que parte da ação consciente e conduz ao pensamento formal, ou seja, ao conhecimento lógico-matemático.

Na concepção de Piaget, o problema está estreitamente vinculado ao problema da aprendizagem: aprender é saber, fazer (realizar) e conhecer é compreender a situação distinguindo as relações necessárias das contingentes. É atribuir significado às coisas, considerando não apenas os aspectos explícitos do fenômeno, mas principalmente o implícito, o possível.

Piaget distingue aprendizagem de maturação que é baseada em processos fisiológicos e distingue aprendizagem de conhecimento, pois o conhecimento é a soma de coordenações. Já o conceito de aprendizagem são as contribuições provenientes do meio externo. Desta forma, Piaget diferencia a aprendizagem do processo de equilibração que regula o desenvolvimento dos esquemas operativos de acordo com as contribuições internas ao organismo. Toda aprendizagem pressupõe a utilização de um sistema lógico (ou pré-lógico) capaz de organizar as novas informações.

O sistema de equilibração coloca-se como elo de ligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, combinando os fatores de ação externa com os fatores de organização interna, inerente à estrutura cognitiva. Piaget identifica dois tipos de aprendizagem: num sentido estrito e num sentido amplo. No sentido estrito, aprendizagem re-

fere-se aos conteúdos adquiridos em função da experiência. Já a aprendizagem em sentido amplo compreende as aquisições que não são devidas diretamente à experiência, mas construídas por processos dedutivos.

Na verdade, aprendizagem propriamente dita equivale tão somente à aquisição de novos conteúdos. Como todo conteúdo só pode ser atingido pela mediação de uma forma, não é difícil perceber que, na concepção de Piaget, o processo de aprendizagem é subjugado ao processo de desenvolvimento, sendo por este condicionado.

Segundo Piaget, quanto mais uma teoria de aprendizagem se distancia das necessidades do sujeito, mais ela terá de apelar para fatores motivacionais (externo), a fim de explicar o desencadeamento do processo de aprendizagem. Ele lembra que a grande maioria das situações de aprendizagem (especialmente com as crianças que já desenvolveram o pensamento operatório) repousam numa estrutura lógico matemática e, por isso, comporta uma razão necessária.

Ao proferir uma conferência no Centro Internacional de Epistemologia Genética sobre desenvolvimento e aprendizagem, Piaget faz uma distinção entre esses dois fenômenos. A aprendizagem é provocada por situações externas, enquanto o desenvolvimento é um processo espontâneo, ligado à embriogênese e que se refere à totalidade das estruturas de conhecimento é comparável ao crescimento orgânico: como este, o desenvolvimento do pensamento orienta-se sempre para um estado de equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo evolui até alcançar um nível relativamente estável (onde a maturidade e o crescimento dos órgãos se encontram concluídos), também a vida mental pode ser concebida como uma dinâmica que evolui rumo a uma forma de equilíbrio final, representada pelo pensamento adulto. Assim sendo, o desenvolvimento pode ser entendido como um processo de equilíbrio progressiva; uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Quanto mais desenvolvidas forem as formas de pensamento, maior será sua estabilidade e plasticidade.

Fonte

Andreia STONA, S. A.

Referência

PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Paulo Francisco Slomp. UFRGS- PEAD 2009/1

**PIMENTA, SELMA, G.A. A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE 1º GRAU. IDEIAS, Nº 8, 1.990, P 17-24.**

### **A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE 1º GRAU**

A construção do projeto pedagógico na escola, a meu ver, é um trabalho coletivo de professores e pedagogos empenhados em colocar sua profissão a serviço da democratização do ensino em nosso país. Organizei esta exposição em três eixos, iniciando por explicitar o que entendo por democratização do ensino e o que entendo por Pedagogia, na tentativa de chegarmos a uma síntese sobre o trabalho pedagógico coletivo enquanto caminho para a efetiva democratização.

Democratização do Ensino - Conceito superado?

Quando iniciamos um tema com o nome "Democratização do Ensino", corremos o risco de provocar observações do tipo: "este é um conceito superado", "Já ouvimos falar dele tantas vezes", como se democracia fosse uma moda passageira. Entendo que não. A democracia é absolutamente necessária para que possamos ter condições sociais justas. Falo, pois, da necessidade de batalharmos por uma democracia política e social. Como entender aí a democratização do ensino? Existem muitas formas.

Sem entrar em detalhes, abordarei a concepção liberal de democratização do ensino, uma vez que a evolução e os ecos que nos chegam hoje sobre o tema vêm no bojo da ideologia do liberalismo, para a qual democratização deve ser entendida como ampliação da escola para todos. (A escola para todos foi desenvolvida em alguns países, adjetivada como pública - o que não ocorreu em outros, como o nosso, onde a escola que se expandiu até a metade do século XX foi a particular.)

Esta concepção liberal tem sua formulação no bojo das conquistas da humanidade - em consequência da Revolução Francesa, da Revolução Industrial -, bem como no início da constituição do capitalismo.

Este reclamo de expansão da escolaridade afirma como pressuposto que a escola é um direito de todos os cidadãos, e que o Estado deveria oferecê-la e colocá-la à disposição de todos. No Brasil, a relatividade da democracia está exatamente na maneira de se compreender este todo e na forma como a evolução da escolaridade se deu no bojo desta concepção liberal. Se é fato que a escola está à disposição de todos, isto não significa que efetivamente é de direito de todos. A escola que se oferece para todas não está desenraizada das condições sociais. Muito ao contrário, é uma escola que está imbricada na própria forma como a sociedade está organizada.

Na medida em que a sociedade capitalista baseia-se na divisão de classes sociais, em que as diferenças são justificadas por uma pseudodesigualdade natural, temos aí uma forma ideológica de explicar a desigualdade social.



Então, desta forma, a escola “está” oferecida para todos. No entanto, se as pessoas não têm condições de ter acesso a ela e de nela permanecer, isto é interpretado como um problema delas. Ou seja, por esta ótica liberal, as pessoas não conseguem galgar os degraus que a escola oferece, porque nasceram com incapacidade para tal.

Em verdade, esta é uma falsa justificativa da desigualdade social. A democratização do ensino na ideologia liberal vai trazer como consequência a organização do aparelho escolar e da estrutura do ensino, subdividida conforme a divisão das classes sociais: a escola profissionalizante para os filhos dos trabalhadores e a escola regular para os da elite, instituindo-se um sistema dual de ensino. A finalidade explícita do ensino profissionalizante é a preparação da mão-de-obra para o mercado de trabalho, ou seja, para a manutenção do método de produção capitalista.

Podemos concluir daí que a democracia liberal expande efetivamente a escolaridade; no entanto, não lhe interessa equacionar o problema da impossibilidade do acesso e da permanência, na medida em que sustenta um modelo de escola incapaz disto e expande um sistema dual de ensino, calcado na desigualdade social, portanto incapaz de ultrapassar essa mesma desigualdade.

Neste ponto, indagamos: como entender a questão da reivindicação da escola para todos, isto é, como entendera democratização do ensino?

A reivindicação da escola para todos permanece como princípio necessário, como princípio válido. No entanto, precisamos ter o cuidado de, no momento que defendermos esta tese, qualificar o que significa este para todos, porque se permanecermos numa leitura liberal teremos esta deturpação, que explica de alguma forma a degeneração da escola no Brasil, hoje.

Numa perspectiva crítica, a escola para todos requer que a definamos como pública, gratuita, de boa qualidade e única - ou seja, uma escola mantida pelo Estado enquanto equalizador das contribuições dos cidadãos, portanto gratuita, organizada e funcionando de forma a assegurar que todos tenham acesso a ela, que nela permaneçam, aprendam; por fim uma escola de formação geral, sem a dualidade de classes.

Há que se repensar, portanto, a própria organização, expansão e funcionamento da Escola Pública. Uma escola que trabalhe o conhecimento de forma a superar a divisão da sociedade em classes, bem como a dualidade escolar acadêmica para a elite/escola profissionalizante para o pobre. Entretanto, deve ser uma escola de 1o. e 2o. Graus com a finalidade precípua de trabalhar o conhecimento, na perspectiva de socializá-lo, ou seja, de que todos os alunos tenham acesso e possibilidade efetiva de ter o domínio do conhecimento - o conhecimento que dê condições de entender, compreender, fazer a leitura das condições de dominação existentes no mundo historicamente situado, na sociedade brasileira historicamente situada, de tal maneira que os alunos consigam compreender o quanto e como a apropriação do conhecimento científico tem-se dado contra os interesses da humanidade como um todo e o quanto o conhecimento tem sido apropriado como condição dos privilégios dominantes.

O que deixa isto saltar aos nossos olhos é um exemplo bastante simples. O avanço que podemos identificar hoje na Medicina é um avanço de conhecimento gigantesco, fabuloso, a ponto de realizar um transplante de órgãos, por exemplo. Isto requer um conhecimento altamente sofisticado e elaborado. No entanto, ao lado deste avanço do conhecimento científico na área da Medicina, temos a maioria das crianças e da população brasileira morrendo de doenças para as quais essa Ciência já encontrou remédio há muito tempo. Este exemplo mostra claramente o uso do conhecimento em favor de interesses dominantes.

Entendo que a democratização do ensino é a reivindicação pela expansão da educação escolar pública. Portanto, não admitindo a privatização nem a diferenciação de escola conforme interesses dominantes, e julgando que a finalidade precípua da escola é desenvolver formação geral nos alunos, colocando-os em condições de compreender este mundo no qual se situam e de perceber, pelos conhecimentos científicos, os mecanismos de dominação existentes no mundo, estando, com isto, de posse de um instrumento que lhes dê meios de interferir na sociedade.

Entendida a democratização do ensino nesta perspectiva crítica, é importante que situemos, ainda que em breves pinceladas, como esta questão tem-se apresentado na escolarização brasileira.

Inquestionavelmente, o sistema de escolas no Brasil foi ampliado de algumas décadas para cá. Todavia, esta ampliação, sobretudo da escola de 1º Grau, foi calcada no conceito liberal de democracia, o que nos permite encontrar uma explicação para o que ocorre hoje nas nossas escolas. De um lado esta ampliação não foi ainda generalizada na sua totalidade. Mais do que isto, de outro lado a generalização que ocorreu provocou ou foi trabalhada na perspectiva de manter a escola no limite da sobrevivência, em precárias condições.

A escola brasileira é uma escola que até existe. Contudo, está muito distante de responder aos anseios da população que a frequenta, muito distante de responder às mínimas condições de trabalho dos profissionais que nela exercem a sua profissão, muito distante de ser considerada, efetivamente, um serviço público.

Neste ponto, abrimos espaço para entender como, nesta reflexão, é possível e necessário imbricarmos na questão pedagógica.

### **A Pedagogia é Necessária?**

Para situarmos a importância da construção do projeto pedagógico na democratização do ensino, é necessário explicitarmos o entendimento que temos da Pedagogia.

O que é Pedagogia no Brasil? O que tem sido? Para que serve?

Com a ampliação desregrada dos cursos de Pedagogia no Brasil, na década de 70, bem como com a implantação da Lei nº 5.692/71, grande parte das Escolas Públicas passou a contar com o pedagogo -supervisor de ensino e orientador educacional - nos seus quadros.

Naquela época, uma reforma nos cursos de Pedagogia incorporou a visão tecnicista da Educação, enfatizando o fazer pedagógico fragmentado e destituído de uma compreensão teórica dos problemas da Educação e, em especial, da educação escolar brasileira, uma vez que estava calcada em modelos estrangeiros e numa formação aligeirada.

Assim, os pedagogos, incorporando as mazelas de sua formação, via de regra, passaram a atuar como burocratas do sistema, vigilantes da ordem estabelecida. Se lembrarmos que a ordem vigente era o autoritarismo do regime militar, que no avanço do capitalismo brasileiro manteve e acentuou a escola nos limites da precária sobrevivência, então concluiremos que a reformulação dos cursos de Pedagogia, bem como das licenciaturas que formam professores, associada ao descaso dos governos pela Educação, veio consolidar o empobrecimento da Escola Pública.

Por isso é que fomos tentados a imputar "a culpa" pelo fracasso da escola aos pedagogos, colocando-os como tradutores do modelo fabril e fragmentadores do processo educativo escolar, responsabilizando-os como expropriadores dos conhecimentos dos professores. Em que pese a importância da denúncia contida nestas afirmações, parece-me que tais teses estão a merecer análises aprofundadas, que examinem a Pedagogia na totalidade da educação escolar brasileira.

A Pedagogia entre nós é recente. O primeiro curso foi instituído legalmente em 1939. Nestes 50 anos ocorreram muitas idas e vindas. Tivemos uma Pedagogia importada, mal-importada, modelada ora na França, ora nos Estados Unidos, ora na Espanha, e acabamos incorporando-a, sem nos perguntarmos sobre sua validade. O que é uma Pedagogia brasileira? O que deve ser? Em que a Pedagogia, na sua história, na sua vasta história, pode contribuir para a criação de um pensamento pedagógico brasileiro?

Estamos engatinhando nestas questões, podendo, no entanto, constatar avanços. O primeiro refere-se à conceitualização de Pedagogia; o segundo, à já significativa produção pedagógica brasileira.

Hoje podemos dizer que temos alguma compreensão do que possa vir a ser a Pedagogia. É possível afirmá-la como uma teoria, uma teoria da Educação. Entendemos por teoria a constituição de um pensamento refletido sobre uma prática que se volta para a prática. Podemos, portanto, assumir com Francisco LARROYO (1944) que o fato pedagógico é anterior à teoria, como o é, aliás, em toda ciência. E ainda assumir com KOWARZICK (1974) que, para ultrapassarmos a constatação do fato, a teoria pedagógica deve ser dialética, isto é, ela deve encarar a sua tarefa conscientemente como a de ser ciência prática - ciência prática da e para a práxis educacional, ou seja, temos aqui um movimento da teoria à prática e desta à teoria. Nesta perspectiva, e assumindo o quanto de riqueza isto traz para o avanço do conhecimento da teoria pedagógica entre nós, podemos identificar um segundo aspecto positivo na Educação brasileira. É o fato de que desde 1980 temos tido possibilidade de nos debruçar sobre os fatos da Educação brasileira, orientados por visões teóricas, refletindo sobre eles e construindo novas teorias. Podemos situar em vários

locais do Brasil profissionais que se debruçam sobre os fatos e a prática, e que estão fazendo teoria, publicando as conclusões dos últimos anos. Esta produção acadêmica é resultante da relação entre as universidades, as secretarias da Educação e os sistemas públicos, e está-nos possibilitando enxergar com mais clareza os fatos educacionais.

Nesta diretriz, um caminho que tem sido apontado é o de examinarmos o que ocorreu e ocorre na escola de 1º Grau e no sistema de ensino como um todo.

Particularmente, tenho-me debruçado sobre o fazer pedagógico intrínseco à educação escolar de 1º e 2º Graus, entendendo-o como campo de estudos dos especialistas. Nestes estudos temos destacado a complexidade dos fenômenos da aprendizagem, dos sistemas de organização administrativa do complexo chamado escola e das diferentes e múltiplas formas de organização que apontam para a direção de uma escola na democratização do ensino. Nesta perspectiva, entendo que a teoria da Educação, como reflexão sobre a prática, aponta para a importância de os profissionais denominados pedagogos atuarem neste complexo chamado escola. Assim, a formação destes profissionais precisa estar voltada na direção de responder aos reclamos da realidade escolar.

Neste sentido, o trabalho dos pedagogos circunda a atividade mais importante da escola - que é a sala de aula. Mas o trabalho que determina o fazer pedagógico não se limita à sala de aula; ele a extrapola.

Assim, todas as questões ligadas à administração da organização escolar, todas as questões ligadas à interdisciplinaridade, todas as questões relacionadas ao trabalho coletivo, às formas de organização escolar que melhor propiciam o trabalho coletivo, todas as questões vinculadas à articulação da escola com a sua realidade imediata, ligadas, portanto, a horário, grade, organização do funcionamento didático-pedagógico, todas as questões ligadas à discussão do que é necessário na perspectiva de democratização, à insuficiência existente na formação dos professores, à questão salarial, à administração da educação mais ampla, enfim, são questões pedagógicas; são questões que se traduzem no fazer pedagógico e que requerem profissionais competentes para isto.

É evidente que, ao acentuar esta competência, penso que tenha ficado bem claro que esta é necessariamente uma competência política, uma competência que aponta para a formação e o exercício da profissão em determinadas condições histórico-sociais da educação escolar. Por isso é que me parece extremamente importante que se tenha muita clareza quando falamos em democratização do ensino.

### **Construção do Projeto Pedagógico - Um fazer coletivo**

Admitir um projeto significa ter consciência do que se quer, ou seja, se falo em projeto pedagógico tenho de ter, previamente, clareza de que me estou pautando em determinadas concepções de Educação e de ensino. Acredito que o ponto de partida para o projeto real é a explicitação de que queremos uma Escola Pública democrática - daí a importância de firmarmos o que entendemos por democracia.

A escola que se quer democrática precisa definir, a priori, uma nova qualidade, que passa, dentre outras, pelas questões de organização escolar - uma organização escolar que modifique a realidade que aí está, a partir dessa realidade encontrada.

Um dos requisitos de uma nova qualidade pode ser definido por professores capacitados, com formação específica e experiência, selecionados por critérios de competência, conforme um quadro de carreira que impeça influências clientelísticas. A organização administrativa da escola precisa colocar-se a serviço do pedagógico, o que significa:

- compor turmas, turnos e horários adequados a critérios pedagógicos que favoreçam a aprendizagem;
- prever capacitação em serviço e assistência didático-pedagógica constante aos professores, de forma a assegurar o retomo dos benefícios para a escola;
- definir equipes didático-pedagógicas (orientação pedagógica e educacional) de assessoria à atividade docente na escola;
- assegurar horários para reuniões pedagógicas, abrindo espaço para a discussão sobre questões do ensino, para a troca de experiências, para o estudo sobre temas de Educação que favoreçam a melhoria da qualidade do trabalho docente;
- articular as disciplinas do currículo de modo a assegurar conteúdos orgânicos;
- acompanhar o rendimento dos alunos e prever formas de suprir possíveis requisitos, sem rebaixar o nível do ensino.

A organização escolar que se faz necessária é uma organização competente pedagogicamente, de forma a alterar o atual quadro da escola que aí está.

A organização escolar é, por assim dizer, o conteúdo do trabalho coletivo de professores e pedagogos na construção do projeto pedagógico - projeto este com clareza de seus fins, que se efetive no cotidiano; por isso é construção, não está pronto, acabado, mas se faz com profissionais competentes/comprometidos.

A construção do projeto pedagógico pelo coletivo dos educadores escolares objetiva a democratização do ensino, cujo núcleo é a democratização do saber, que passa agora a se diferenciar da democratização das relações internas, sem, no entanto, se desvincular delas.

A democratização das relações internas da escola constitui mediação para a democratização da Educação, o que não significa diminuir sua importância; pelo contrário, admitir a democratização das relações internas como mediação para a democratização da educação significa considerá-la condição sine qua non desta, porém não a única. As relações democráticas na escola, a participação nas decisões, o envolvimento da equipe de professores no trabalho são mediações básicas do objetivo do trabalho docente - ensinar de modo a que os alunos aprendam -, mas não são suficientes nem exclusivas.

Portanto, opor a democratização do saber à democratização das relações internas, como se fossem polos excludentes, é um falso problema. Cumpre reafirmar que o núcleo de trabalho docente é o ensino-aprendizagem, enquanto mediação entre os indivíduos que compõem uma

sociedade e os modelos sociais vigentes nessa sociedade - o que se faz pelo ensino crítico dos conteúdos. As relações democráticas de trabalho na escola favorecem a consecução deste núcleo. A participação dos professores na organização da escola, nos conteúdos a serem ensinados, nas suas formas de administração, será tão mais efetivamente democrática na medida em que estes dominarem os conteúdos e as metodologias dos seus campos específicos, bem como o seu significado social, pois só quem domina as suas especificidades numa perspectiva de totalidade (significado social da prática de cada um) é capaz de exercer a autonomia na reorganização da escola, a fim de melhor propiciar a sua finalidade: democratização da sociedade pela democratização do saber.

Que organização escolar favorece a consecução do objetivo de torná-la um instrumento de emancipação das camadas populares?

A esta indagação a resposta imediata é que certamente não é a escola que aí está, pois esta há anos cumpre a função de expulsar os alunos provenientes das camadas médias e baixas que têm tido acesso a ela, pela ampliação quantitativa de vagas. Tal escola está organizada a partir do aluno "ideal". Calcada no modelo da classe dominante, ela se estrutura segundo o princípio da homogeneidade, que, partindo de uma suposta uniformidade das características de ingresso da população, tem de se conformar com um critério de prioridade estatística, com base na qual se definiu o aluno médio, isto é, dotado suficientemente das qualidades necessárias para aprender e só ter de reproduzir na salda a mesma variabilidade real das condições de entrada. Este aluno sempre teve o acesso e a permanência na escola garantidos. Assim, do ponto de vista dos conteúdos de ensino, dosagem, ritmo etc.; das metodologias de ensino; do tipo de relação entre professor e aluno, aluno e escola, escola e pais, professores e técnicos, professores entre si; da grade horária, distribuição das aulas na semana, horários; da sistemática de avaliação, aprovação, reforço etc., a Escola Pública que aí está tem cumprido a função seletiva e de evasão que privilegia os já privilegiados.

No entanto, à indagação feita - que organização escolar favorece a consecução do objetivo de torná-la um instrumento de emancipação das camadas populares? - é preciso responder que é a partir da escola que está aí que se deve construir a "nova". Ou seja, a organização escolar que possibilitará a consecução do objetivo de emancipação das camadas populares será engendrada a partir das condições existentes, porque, dentre outras razões, é na escola que aí está que encontramos elementos válidos que mostram possibilidades para o que deve ser a nova organização escolar. Em outras palavras, não se trata de conceber previamente um tipo de organização escolar ideal, mas de garimpar no já existente os elementos que, fortalecidos, apontam para novas práticas, o que requer pesquisas, análises, observações e experimentação, conduzidas a partir da finalidade de colocar a escola como instância socializadora do saber para as camadas populares.

A organização da escola é competência tanto dos profissionais docentes como dos não-docentes. Seria ingênuo advogar que o professor de sala de aula deve suprir todas

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

as funções que estão fora da sala de aula, mas que nela interferem, quer dizer, interferem no trabalho docente, o que não significa que este só atue na sala de aula. Assim, as tarefas que são objeto do trabalho social coletivo dos profissionais da escola podem ser listadas como segue:

- Seleção, distribuição e organização dos conteúdos a serem ensinados, considerados relevantes na prática social. Os conteúdos têm objetivos sociopolíticos- por isso devem ser selecionados a partir da prática social existente, a qual deve passar pelo crivo da crítica, a fim de que se construa uma prática social transformadora. Desta forma, as fontes para a seleção dos conteúdos são a natureza primária enquanto objeto de conhecimentos; a natureza transformada pela ação dos homens (natureza secundária); as relações sociais; o conhecimento em si. Impõe-se como tarefa necessária, pois, a revisão dos conteúdos, cujos princípios norteadores devem ser a visão política da educação escolar como prática social situada numa sociedade de classes; o domínio dos conteúdos específicos pelos diferentes professores; o conhecimento e a constante identificação das possibilidades socioculturais individuais dos alunos; a articulação das matérias (conteúdos) do ensino. A revisão dos conteúdos se dá a partir do que é historicamente necessário (a transformação da situação de desigualdades sociais), articulado com o que é historicamente possível (a situação de desigualdades sociais).

O trabalho de revisão dos conteúdos requer o concurso de todos os profissionais da escola. Para cada princípio de seleção e organização dos conteúdos ora expostos é preciso que os profissionais da educação escolar, partindo das condições existentes, tomem decisões e estabeleçam formas de suprir aquilo que inexistem: as condições de trabalho para a consecução do núcleo do trabalho docente que é o ensino-aprendizagem.

- A complexidade da organização escolar requer o concurso de profissionais não-docentes que, tendo determinadas competências, devem cuidar de tarefas relativas à articulação dos conteúdos; à composição de turmas homogêneas, heterogêneas, bem como ao que fazer com cada uma delas; ao acompanhamento didático-pedagógico aos professores, em virtude de novos tipos de organização curricular - por exemplo, a do Ciclo Básico -, em face das questões metodológicas e de articulação de conteúdos-métodos, em virtude da avaliação que deve ser constantemente diagnosticada, requerendo conhecimentos técnicos específicos, bem como das dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam. É importante ressaltar, ainda, que as decisões quanto a horários adequados às possibilidades dos alunos, dos períodos escolares - quantos, como organizá-los, número de alunos em sala, distribuição das matérias na semana, combinação dos horários de estudo e de trabalho em aula e os horários de merenda e recreação de tal forma a possibilitar o aproveitamento máximo dos trabalhos escolares; os dias letivos -, sua utilização favorável para ampliar as possibilidades de estudo e trabalho escolar, a atribuição de aulas e distribuição dos professores nas turmas de forma a propiciar a melhoria qualitativa do trabalho em aulas são questões administrativas que requerem a competência, não exclusiva, do pedagogo, especialista da Educação.

Enfim, trata-se de os educadores propiciarem, no interior da escola, condições as mais favoráveis possíveis para a democratização do ensino, lembrando com B. CHARLOT (A mistificação pedagógica p. 293) que: "Elaborar um sistema pedagógico é definir um projeto de sociedade e tirar dele as consequências pedagógicas".

Fonte

PIMENTA, Selma, G.A. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau. Ideias nº 8. 1.990, p 17-24.

**QUEIROZ, CECÍLIA T. A. P. DE; MOITA, FILOMENA M. G. DA S.C.. FUNDAMENTOS SÓCIO- FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO. CAMPINA GRANDE; NATAL: UEPB/UFRN, 2007. (MEC/SEB/SEED).**

### A tendência liberal tradicional

A tendência tradicional está no Brasil, desde os jesuítas. O principal objetivo da escola era preparar os alunos para assumir papéis na sociedade, já que quem tinha acesso às escolas eram os filhos dos burgueses e a escola tomava como seu papel principal, fazer o repasse do conhecimento moral e intelectual porque através deste estaria garantida a ascensão dos burgueses e, conseqüentemente, a manutenção do modelo social e político vigente. Para tanto, a proposta de educação era absolutamente centrada no professor, figura incontestável, único detentor do saber que deveria ser repassado para os alunos. O papel do professor estava focado em vigiar os alunos, aconselhar, ensinar a matéria ou conteúdo, que passivos. Nessa concepção de ensino o processo de avaliação carregava em seu bojo o caráter de punição, muitas vezes, de redução de notas em função do comportamento do aluno em sala de aula. Essa tendência pedagógica foi/é muito forte em nosso modelo de educação, ainda hoje, tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, que vive uma salada de concepções pedagógicas. Sabemos que os professores são fruto da sua formação escolar, social e política, que esta se reflete na sua prática pedagógica, quando esta não é pensada/refletida cotidianamente, nesse caso, temos um ciclo vicioso: formado sem reflexão - formo alunos sem reflexão, também.

### A tendência liberal renovada (subtítulo)

Novos ventos mudaram o mundo, no que diz respeito às concepções filosóficas e sociológicas da educação. Por volta dos anos 20 e 30, o pensamento liberal democrático chega ao Brasil e à Escola Nova, chega defendendo a escola pública para todas as camadas da sociedade.

Para Saviani, apud Gasparin (2005), a Escola Nova acabava por aprimorar o ensino das elites, rebaixando o das classes populares. Mas, mesmo recebendo esse tipo de

crítica, podemos considerá-la como o mais forte movimento “renovador” da educação brasileira. A tendência liberal renovada manifesta-se por várias versões: a renovada progressista ou pragmática, que tem em John Dewey e Anísio Teixeira seus representantes mais significativos; a renovada não-diretiva, fortemente inspirada em Carl Rogers, o qual enfatiza também a igualdade e o sentimento de cultura como desenvolvimento de aptidões individuais; a culturalistas; a piagetiana; a montessoriana; todas relacionadas com os fundamentos da Escola Nova ou Escola Ativa. Por educação nova entendemos a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de “escola ativa” (LUZURIAGA, 1980, p. 227).

Enfim, considerando suas especificidades e propostas de práticas pedagógicas diferentes, as versões da pedagogia liberal renovada têm em comum a defesa da formação do indivíduo como ser livre, ativo e social. “Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados” (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 28). Essa tendência retira o professor e os conteúdos disciplinares do centro do processo pedagógico e coloca o aluno como fundamental, que deve ter sua curiosidade, criatividade, inventividade, estimulados pelo professor, que deve ter o papel de facilitador do ensino. Defende uma escola que possibilite a aprendizagem pela descoberta, focada no interesse do aluno, garantindo momentos para a experimentação e a construção do conhecimento, que devem partir do interesse do aluno. Essa concepção pedagógica sofreu e sofre distorções fortes por parte de alguns educadores. Muitos defendiam essa tendência, mas na prática, abriam mão de um trabalho planejado, deixando de organizar o que deveria ser ensinado e aprendido com a falsa desculpa de que o aluno é o condutor do processo. Nova parada para lembrar e resumir o que foi estudado:

### A tendência liberal tecnicista

A Tendência Liberal Tecnicista começa a se destacar no final dos anos 60, quando do desprestígio da Escola Renovada, momento em que mais uma vez, sob a força do regime militar no país, as elites dão destaque a um outro tipo de educação direcionada às grandes massas, a fim de se manterem na posição de dominação. Tendo como principal objetivo atender aos interesses da sociedade capitalista, inspirada especialmente na teoria behaviorista, corrente comportamentalista organizada por Skinner que traz como verdade inquestionável a neutralidade científica e a transposição dos acontecimentos naturais à sociedade. O chamado “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias da aprendizagem e da abordagem do ensino de forma sistêmica, constituiu-se numa prática pedagógica fortemente controladora das ações dos alunos e, até, dos professores, direcionadas por atividades repetitivas, sem reflexão e absolutamente programadas, com riqueza de detalhes.

O tecnicismo defendia, além do princípio da neutralidade, já citada, à racionalidade, a eficiência e a produtividade. A educação, a escola passa a ter seu trabalho fragmentado com o objetivo de produzir os “produtos” sonhados e demandados pela sociedade capitalista e industrial. Tais como: o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, entre outras. Subordina a educação à sociedade capitalista, tendo como tarefa principal à produção de mão de obra qualificada para atender ao mercado, trazendo para os alunos e para as escolas consequências perversas, a saber:

1. A sociedade passou a atribuir a escola e a sua tecnologia toda a responsabilidade do processo de aprendizagem, negando os saberes trazidos pelos alunos e pelos professores;

2. Incutiu a ideia errada de que aprender não é algo inerente ao ser humano e sim um processo que ocorre apenas a partir de técnicas específicas e pré-definidas por especialistas;

3. O professor passou a ser refém da técnica, repassada pelos manuais e o aluno a ser um mero reprodutor de respostas pré-estabelecidas pela escola. Assim, se o aluno quisesse lograr sucesso na vida e na escola, precisava apenas responder ao que lhe foi ensinado e reproduzir, sem questionar e/ou criar algo novo;

4. O bom professor deveria observar o desempenho do aluno, apenas com o intuito de ajustar seu processo de aprendizagem ao programa vivenciado;

5. Cada atividade didática passou a ter momento e local próprios para ser realizada, dentre outras. Naturalmente que este modelo, que defende a fragmentação do conhecimento, calcado na crescente especialização da ciência compromete a construção de uma visão global por parte dos educadores, impossibilitando ou dificultando, muitíssimo, o desenvolvimento de um ser humano mais integrado interiormente e participante socialmente. Vele salientar, que essa tendência pedagógica marcou fortemente as décadas de 70 e 80 e tem influência ainda hoje.

As Tendências Progressistas surgem, também, na França a partir de 1968, e no Brasil coincide com o início da abertura política e com a efervescência cultural. Nesta concepção a escola passa a ser vista não mais como redentora, mas como reprodutora da classe dominante. Em nível mundial, três teorias em especial deram a base para o desvelamento da concepção ingênua e acrítica da escola: Bourdieu e Passeron (1970) com a teoria do Sistema enquanto Violência Simbólica; Louis Althusser (1968) com a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado; e Baudelot e Establet (1971) com a teoria da Escola Dualista. Todas elas classificadas como “crítico-reprodutivistas”, mas nenhuma delas apresenta uma proposta pedagógica explícita, buscam apenas, a explicar as razões do fracasso escolar e da marginalização da classe trabalhadora. Defendem a necessidade de superação, tanto da “ilusão da escola como redentora, como da impotência e o imobilismo da escola reprodutora” (Saviani, 2003). Nessa perspectiva, Libâneo (1994), divide a Pedagogia Progressista em três

tendências: A Pedagogia Progressista Libertadora, A Pedagogia Progressista Libertária, A Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, que vamos ver mais detalhadamente.

### A tendência progressista libertadora

No final dos anos 70 e início dos 80, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Surge, então a “pedagogia libertadora” que é oriunda dos movimentos de educação popular que se confrontavam com o autoritarismo e a dominação social e política. Nesta tendência pedagógica, a atividade escolar deveria centrar-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações concretas sobre a realidade social imediata.

O professor deveria agir como um coordenador de atividades, aquele que organiza e atua conjuntamente com os alunos. Seus defensores, dentre eles o educador pernambucano Paulo Freire, lutavam por uma escola conscientizadora, que problematizasse a realidade e trabalhasse pela transformação radical da sociedade capitalista. Os seguidores da tendência progressista libertadora não tiveram a preocupação de consolidar uma proposta pedagógica explícita, havia opção didática já aplicada nos chamados “círculos de cultura”. Devido às suas características de movimento popular, essa tendência esteve muito mais presente em escolas públicas de vários níveis e em universidades, do que em escolas privadas. Pierre Bourdieu Filósofo e sociólogo francês escreveu em parceria com Passeron, a obra *La Reproduction (A Reprodução)*, publicada em 1970.

Desenvolveram trabalhos abordando a questão da dominação, discutindo em sua obra temas como educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política. Sua discussão sociológica centralizou-se, ao longo de sua obra, na tarefa de desvendar os mecanismos da reprodução social que legitimam as diversas formas de dominação. O mundo social, para Bourdieu, deve ser compreendido à luz de três conceitos fundamentais: campo, habitus e capital.

### A tendência progressista libertária

Essa tendência teve como fundamento principal realizar modificações institucionais, acreditando que a partir dos níveis menores (subalternos), irão modificando “contaminando” todo o sistema, sem definir modelos a priori e negando-se a respeitar qualquer forma autoridade ou poder. Suas ideias surgem como fruto da abertura democrática, que vai se consolidando lentamente a partir do início dos anos 80, com o retorno ao Brasil dos exilados políticos e com a conquista paulatina da liberdade de expressão, através dos veículos de comunicação de massa, dos meios acadêmicos, políticos e culturais do país. Cresce o interesse por escolas verdadeiramente democráticas e inclusivas e solidifica-se o projeto de escola que corresponda aos anseios da classe trabalhadora, respeitando as diferenças e os interesses locais e regionais, objetivando uma educação de

qualidade e garantida a todos os cidadãos. Essa tendência defende, apoia e estimula a participação em grupos e movimentos sociais: sindicatos, grupos de mães, comunitários, associações de moradores etc., para além dos muros escolares e, ao mesmo tempo, trazendo para dentro dela essa realidade pulsante da sociedade. A necessidade premente era concretizar a democracia, recém-criada, através de eleições para conselhos, direção da escola, grêmios estudantis e outras formas de gestão participativa.

No Brasil, os educadores chamados de libertários têm inspiração no pensamento de Celestin Freinet. Buscam a aplicação concreta de suas técnicas, na qual os próprios alunos organizavam seu trabalho escolar. A metodologia vivenciada é a própria autogestão, tornando o interesse pedagógico intrínseco às necessidades e interesses do grupo.

A tendência progressista crítico social dos conteúdos ou histórico-crítica Essa tendência se constitui no final da década de 70 e início dos 80 com o propósito de ser contrária à “pedagogia libertadora”, por entender que essa tendência não dá o verdadeiro e merecido valor ao aprendizado do chamado “saber científico”, historicamente acumulado, e que constitui nossa identidade e acervo cultural, A “pedagogia crítico-social dos conteúdos” defende que a função social e política da escola deve ser assegurar, através do trabalho com conhecimentos sistematizado, a inserção nas escolas, com qualidade, das classes populares garantindo as condições para uma efetiva participação nas lutas sociais. Esta tendência prioriza, na sua concepção pedagógica, o domínio dos conteúdos científicos, a prática de métodos de estudo, a construção de habilidades e raciocínio científico, como modo de formar a consciência crítica para fazer frete à realidade social injusta e desigual. Busca instrumentalizar os sujeitos históricos, aptos a transformar a sociedade e a si próprio. Sua metodologia defende que o ponto de partida no processo formativo do aluno seja a reflexão da prática social, ponto de partida e de chegada, porém, embasada teoricamente. Entende que não basta repassar conteúdo escolar que aborde às questões sociais. Complementa que se faz necessário, que os alunos tenham o domínio dos conhecimentos, das habilidades e capacidades para interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe. Agora você verá um quadro resumo, construído pela professora Terezinha Machado, que irá lhe ajudar a visualizar as diferentes tendências pedagógicas que estudamos até aqui. É importante que você saiba que estas tendências predominaram em determinado período histórico, o que não significa que deixaram de coexistir no momento em que outra tendência começava a ser difundida; pensar assim seria simplificar demais as complexidades da educação, também estas caracterizações estão num plano geral e não aprofundado; pois, como já foi dito, a intenção é discutir as tendências, situá-las a fim de relacionar com a prática pedagógica dos professores no intuito de trazer rotas, mapas para a sua prática como professor de Geografia, nesse momento, em formação. Temos consciência que na prática mesmo, no dia a dia de sala de aula e de vida profissional, o que vai definir sua atuação é a sua opção teórica, sua opção de classe, sua cidadania, que você irá articular a sua ação docente.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

### Quadro síntese das tendências pedagógicas

Nome da Tendência Pedagógica	Papel da Escola	Conteúdos	Métodos	Professor x aluno	Aprendizagem	Manifestações
1. Tendência Liberal Tradicional.	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	Conhecimentos e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e / ou por meios de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas.
2. Tendência Liberal Renovada	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliar no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Lauro de oliveira Lima
3. Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova)	Formação de atitudes.	Baseados na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, "Sumerhill" escola de A. Neill.
4. Tendência Liberal Tecniciста.	É modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	Informações ordenadas numa seqüência lógica e psicológica.	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva onde o professor transmite informações e o aluno vai fixá-las.	Aprendizagem baseada no desempenho.	Leis 5.540/68 e 5.692/71.
5. Tendência Progressista Libertadora	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Temas geradores.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Resolução da situação problema.	Paulo Freire.
6. Tendência Progressista Libertária.	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário.	As matérias são colocadas mas não exigidas.	Vivência grupal na forma de auto-gestão.	Não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres.	Aprendizagem informal, via grupo.	C. Freinet Miguel Gonzales Arroyo.
7. Tendência Progressista "crítico social dos conteúdos ou "histórico-crítica"	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participante e do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Makarenko B. Charlot Suchodoski Manacorda G. Snyders Demerval Saviani.

Disponível em: [www.tendinhamachadoverardi.org/textos/doc\\_30.doc](http://www.tendinhamachadoverardi.org/textos/doc_30.doc) Acesso em: 13/04/2007

Fonte

QUEIROZ, Cecília T. A. P. de; MOITA, Filomena M. G. da S.C. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007

**RESENDE, L. M. G. DE. A PERSPECTIVA MULTICULTURAL NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. IN: VEIGA, ILMA PASSOS ALENCASTRO. ESCOLA: ESPAÇO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. CAMPINAS: PAPIRUS, 1998.**

### PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM CONVITE À REFLEXÃO

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local.

É, portanto, fruto de reflexão e investigação. Nesse sentido, e mediante observação e análise que se caracterizam por um contato direto do professor-pesquisador com a situação pesquisada e que vão ocorrendo ao longo de um tempo, no dia-a-dia da escola, os profissionais, do seu cotidiano, observam o que ocorre, ouvem o que é dito, lêem o que é escrito, levantam questões, observam e registram tudo. Documentam o não-documentado, procurando entender como ocorrem no interior da escola e das salas de aula as relações pedagógicas, como é concebido, executado e avaliado o currículo escolar, quais atitudes, valores e crenças são perseguidos, quais as formas de organização do trabalho pedagógico. Tais dados servem para clarificar às questões prioritárias e propor alternativas de solução. André (1995, p. 111) afirma: Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo interacional.

Esse imprescindível esforço coletivo implica a seleção de valores a serem consolidados, a busca de pressupostos teóricos e metodológicos postulados por todos, a identificação das aspirações maiores das famílias, em relação ao papel da escola na educação da população e na contribuição específica que irá oferecer para "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"(art. 2º da Lei nº 9.394/96). A análise do contexto externo consiste no estudo do meio no qual a escola está inserida e das suas interações. Para fazer a análise do contexto externo, é necessário identificar os principais participantes que interagem com a escola e analisar as influências das dimensões geográficas, políticas, econômicas e culturais. No decorrer do processo de construção do projeto pedagógico, consideram-se dois momentos interligados e permeados pela avaliação: o da concepção é o da execução. Para que possam construir esse projeto, é necessário que as escolas, reconhecendo sua história e a relevância de sua contribuição, façam autocrítica e busquem uma nova forma de organização do trabalho pedagógico; que "reduza os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico" (Veiga 1996, p. 22). Quanto a concepção, um projeto pedagógico de qualidade deve apresentar as seguintes características:

- a) ser um processo participativo de decisões
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele.

Neste contexto, Resende (1998) nos lembra que a gestão democrática está em processo de construção devido à pouca experiência que temos com o exercício democrático. Além disso, no cotidiano escolar segundo a mesma autora, "Antes mesmo de se buscar sistematizar o projeto político-pedagógico é indispensável analisar e atuar em espaços onde formas veladas de autoritarismo se transvertem criando verdadeiras barreiras contra criatividade, criticidade e a expressão das experiências vividas. [...]". Consequentemente, a chamada Gestão Democrática na escola é ainda objeto de análises e reflexão (RESENDE, 1998, p 40).

No que se refere ao princípio de liberdade da escola ou na escola, segundo Veiga (2006), pode ser visualizado em dois aspectos: enquanto autonomia da escola ou enquanto liberdade na relação entre os diversos sujeitos na escola, diretor, professor, aluno e funcionário. Como um dos grandes eixos que deveriam nortear a construção dos PPP está centralizada na liberdade, Medel (2013) define que, "[...] o eixo da liberdade que se expressa no âmbito do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e da proposta de gestão democrática do ensino, que será definida em cada sistema de ensino". A condição para valorização dos profissionais da educação na escola, por sua vez, está ligada a formação acadêmica e continuada e a condição de trabalho do professor.

Apesar de estarem também como preocupação nos PPPs, o campo de ação da escola é limitado, pois em geral, a formação continuada é uma preocupação que vai além dos muros da escola. No Paraná, por exemplo, esta formação é ofertada pela Secretaria de Educação; sindicatos; universidades; entre outros. Nesse cenário, as escolas competem: a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais; b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa (VEIGA, 2006, p. 20).

Restam-nos agora, os princípios de igualdade e qualidade. Igualdade segundo Veiga (2006), na concepção que estamos utilizando, é igualdade de condição de acesso e permanência na escola. Já qualidade, nesta mesma concepção, representa qualidade de educação para todos, o que implica não apenas uma qualidade formal técnica, mas política. Sendo que a qualidade formal está ligada às questões dos instrumentos, métodos e técnicas e a qualidade política é vinculado à questão da participação.

Poderíamos dizer que essa qualidade política é o que permitiria a participação atuante e consciente da criança, do educando na escola, na sociedade, pois partiria de um projeto de educação plural, heterogêneo e multicultural que reconhece a diversidade dos sujeitos na escola. E aqui reside um problema que tem posta em xeque a qualidade política da escola, pois o que vem acontecendo na escola em geral é o contrário, pois percebemos ao longo da história no sistema de educação, que privilegia um padrão monocultural e homogêneo, que é considerado padrão de normalidade e ignorando a composição multicultural e a heterogeneidade considerada anormal: [...]. o que parece imperar é uma cultura da "objetividade", entendida como uniformismo, como ataque à diversidade, com finalidade de favorecer a articulação de sociedade "mono": monoculturais, mono linguísticas, monoétnicas, monoideológicas etc. Pretende-se negar a diversidade para impor uma única cultura que se anuncia e se faz pública como "comum", "consensual", "valiosa" e "histórica (a de sempre)".

Esta homogeneização cultural na escola para estudiosos do tema tenderia a comprometer esta qualidade da educação para todos, pois é considerada uma das principais causas da repetência e evasão. Todavia, é oportuno esclarecer que: a escola de qualidade tem obrigação de evitar



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório a todos. Qualidade para todos, portanto vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem[...].

Um dos primeiros passos para a desconstrução desta homogeneizadora e monocultural seria a construção coletiva, de fato, do PPP, envolvendo professores, funcionários, diretores, pais e/ou responsáveis, alunos e comunidade. Tal conduta seria por si só, um passo importante na construção de uma escola que respeite e reconheça as diferenças e a pluralidades, haja vista a diversidade cultural, religiosa, de gênero, de classe, de etnia que estes agentes trazem em si. Como lembra Medel (2013.), "Numa visão multicultural, ao representar a identidade 9706 institucional da escola, o PPP representa um esforço coletivo de conferir unidade a partir da pluralidade. Essa unidade deve comportar espaços de pluralidade na sua definição e na sua implementação".

Outro caminho que tem se apresentado é pensar que a educação nas relações étnico raciais vem a partir de uma perspectiva teórica-filosófica multicultural ou do multiculturalismo. Pensando que a abordagem multicultural permite demonstrar o conservadorismo e as práticas discriminatórias que tem se perpetuado na sociedade e na escola ao resgatar a diversidade cultural e as relações de poder que estão implícitas nas interações destes diferentes grupos étnicos, culturais religiosos, etc: nas reflexões que desenvolvo neste artigo, tomarei o multiculturalismo na imbricação dos dois significados, quais sejam, no reconhecimento da diversidade e no caráter intervencionista das ações desvelando o cotidiano das pessoas, que é identificado como natural e comum a todos, embora não o seja, permeado que é pelas disputas de relações de poder construídas socialmente de forma desigual. (RESENDE, 2003, p. 33).

O multiculturalismo pode ser definido, a partir de Gonçalves e Silva (1998, p 13), como uma estratégia política ou ainda como um corpo teórico, que deve auxiliar ou orientar a produção do conhecimento. Já Peter McLaren (2000), em seu livro intitulado como "Multiculturalismo crítico", indica que há quatro tipos distintos de multiculturalismo, sendo eles: o conservador ou empresarial; o humanista liberal; o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico. O autor ainda ressalta, no entanto que, não é uma divisão fechada, mas há diálogos entre elas. Assim, pensar a educação a partir do multiculturalismo, especificamente o multiculturalismo crítico, seria uma maneira de romper com a visão homogeneizadora e monocultural, pois traria no seu bojo as vozes de sujeitos que até então foram relegados a segundo plano, no currículo e na sociedade. Medel (2013) destaca ainda que, é de suma importância pensar o multiculturalismo para se pensar as tensões e conflitos que permeiam a escola, no qual afirma que: o multiculturalismo expõe como reflexão obrigatória voltar-se às tensões que envolvem a escola e a cultura e a cultura da escola e sua inclusão em políticas curriculares e avaliativas estaduais e nacionais, de modo que não apenas busque estratégias

para que as diferenças culturais possam coexistir democraticamente, mas principalmente, que se mantenha um olhar constante acerca da tensão universal e particular no âmbito da gestão escolar (MEDEL, 2013, p. 20).

Fonte

DUARTE, A.; SILVA, R. T. C. Análise dos projetos político-pedagógico

Referência

RESENDE, L. M. G. de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

**RIOS, TERESINHA AZEREDO. COMPREENDER E ENSINAR: POR UMA DOCÊNCIA DE MELHOR QUALIDADE. SÃO PAULO: CORTEZ, 2001 (CAPÍTULOS 2 E 3).**

A autora apresenta neste texto, sua tese de doutorado defendida em agosto de 2000 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo apreciada por Selma Garrido Pimenta, (sua orientadora), Mário Sergio Cortella e José Carlos Libâneo. Ensinar é o enfoque do livro, que a autora faz com muita propriedade, uma vez que "fazer aulas" e "ensinar" é a sua alegria. Fala de seus limites, o "largar tudo", mas retorna com esperança refletindo sua prática numa mistura de razão e paixão, é uma reflexão que empreende uma busca de compreensão da realidade através da Filosofia e da Didática, chamada de ciência do ensino.

### COMPREENDER E ENSINAR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

É a articulação entre Filosofia e Didática - saberes que contribuem para a construção contínua da competência do professor. Filosofia - é a reflexão e a compreensão da atuação dos seres humanos no mundo. Didática - é a preocupação com o ensino, a socialização, criação e recriação. Tanto a Filosofia como a Didática são saberes humanos historicamente situados e é preciso verificar as características do contexto, nos quais eles desempenham suas funções e quais as alternativas para que estes sujeitos possam «fazer acontecer». A responsabilidade pelo ensino está dispersa, mas há uma grande preocupação com ele e pode-se constatar que as demandas colocadas à Filosofia ainda são muito grandes. Assim sendo, encontra-se no campo da educação a perspectiva de uma resignificação da ciência do ensinar.

Nosso mundo, nosso tempo - precariedade e urgências - É necessário refletir sobre os possíveis caminhos através da Filosofia e da Didática. Na passagem do novo milênio, do novo século, o que se afirma é que se enfrenta uma

crise de significados da vida humana, das relações entre as pessoas, instituições e comunidades. A crise aponta para duas perspectivas - perigo e oportunidades. Quando consideramos o perigo, estamos envolvidos por uma atitude negativa, ignorando as alternativas de superação, e quando considera-se a perspectiva de oportunidade, estamos à mercê da crítica, da reflexão e a da reorientação da prática.

Este mundo, definido como pós-moderno, tem a referência de uma modernidade antecedente. A modernidade caracterizou-se como um período em que a razão é como um elemento explicador e transformador do mundo. Ser moderno implicava em lançar-se à aventura da razão instrumental, tecnológica. Do ponto de vista político-econômico instalou-se o modelo liberal, a defesa do livre mercado, o incentivo à especialização, a discussão sobre os ideais de liberdade e igualdade. Globalização - fenômeno da expansão de inter-relações, principalmente de natureza econômica, em uma escala mundial, entre países e sociedades de todo o mundo, reflete o progresso tecnológico e o crescimento da pobreza em todas as regiões do mundo. É a convivência com a exclusão social. É um mundo desencantado que despreza alguns valores fundamentais na construção do mundo e do ser humano. Neste mundo complexo, também se tornam mais complexas as tarefas dos educadores. E neste contexto, qual será a atitude a se tomar no campo do trabalho docente, na perspectiva da educação e da filosofia? A autora ressalta algumas demandas que se configuram como desafios:

- um mundo fragmentado exige para a superação da fragmentação, uma visão de totalidade, um olhar abrangente e, no que diz respeito ao ensino, a articulação estreita dos saberes e capacidades;

- um mundo globalizado requer, para evitar a massificação e a homogeneidade redutora, o esforço de distinguir, para unir a percepção clara de diferenças e desigualdades e, no que diz respeito ao ensino, o reconhecimento de que é necessário um trabalho interdisciplinar que só ganhará sentido se partir de uma efetiva disciplinaridade; - num mundo em que se defronta a afirmação de uma razão instrumental e a de um irracionalismo é preciso encontrar o equilíbrio, fazendo a recuperação do significado da razão articulada ao sentimento e, no que diz respeito ao ensino, à reapropriação do afeto no espaço pedagógico.

Compreender o mundo - Através da Filosofia faz-se uma reflexão e objetiva-se um saber inteiro com clareza, abrangência e profundidade, orienta-se num esforço de compreensão que é o desvelamento da significação, o valor dos objetos sobre os quais se volta. Conceito de compreensão - uma referência a uma dimensão intelectual e a uma dimensão afetiva. Faz-se necessária também uma atitude de admiração diante do conhecido. Aristóteles afirmava que a admiração é o primeiro estímulo que o ser humano tem para filosofar. Na prática, o que fascina e intriga? A resposta está na vivência das situações-limite, ou situações problemáticas. Quando se faz uma reflexão sobre o próprio trabalho, questiona-se a sua validade, o seu significado. As respostas são encontradas em dois espaços: na prática - na experiência cotidiana; na reflexão crítica - sobre os problemas que esta prática faz surgir como desafios.

Ensinar o mundo - Etimologicamente; didática em grego *didaktika*, derivado do verbo *didasko* - significado "relativo ao ensino". Para Comênio - "a arte de ensinar". A definição de Didática engloba duas perspectivas: uma ciência que tem um objeto próprio, como um saber, um ramo do conhecimento, e uma disciplina que compõe a grade curricular dos cursos de formação de professores.

O ensino como objeto da Didática, é considerado como uma prática social que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, seja espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada. De maneira organizada, se desenvolve na instituição escolar realizado a partir da definição de objetivos, conteúdos a serem explorados no processo educacional. A relação professor-aluno, por intermédio do gesto de ensinar, propicia um exercício de meditação, é o encontro com a realidade, considerando o saber já existente, e procura articular a novos saberes. Este processo possibilita aos alunos a formação e o desenvolvimento de capacidades, habilidades cognitivas e operativas. Logo, o ensino através da ação específica do docente caracteriza-se como uma ação que se articula à aprendizagem. Diante desta apresentação, a autora faz um alerta reflexivo na seguinte frase: "O professor afirma que ensinou e que infelizmente os alunos não aprenderam". A Didática é um elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente. "Um bom professor é reconhecido pela sua didática". Esse conceito é identificado como um "saber fazer". A Didática deve ser entendida em seu caráter prático de contribuição ao desenvolvimento do trabalho de ensino, realizado no dia-a-dia da escola. (Oliveira, M.R.S., 1993:133-134).

Didática e Filosofia da Educação: uma interlocução - Na música de Gilberto Gil "Hoje o mundo é muito grande, porque a Terra é pequena" e no Vasto mundo de Drummond de Andrade. O mundo cuja extensão se torna maior em função da intervenção contínua dos seres humanos, construindo e modificando a cultura e a história. Como ser professor neste mundo? O que é ensinar? Como e de que modo os alunos aprendem?

A fragmentação do conhecimento, da comunicação e das relações comprometem a prática educativa. Portanto, é preciso um novo olhar e uma articulação estreita de saberes e capacidades para que a Filosofia da Educação abraja o processo educativo em todos os aspectos. A Didática necessita dialogar com a diversidade dos saberes da docência, enfrentar os desafios e buscar alternativas para pensar e repensar o ensino. Este contexto implica a revisão de conteúdos, de métodos, do processo de avaliação, novas propostas e novas organizações curriculares. Ensinar - Muitas questões se apropriam da prática docente, com o objetivo de estabelecer vínculos entre o conhecimento e a formação cultural, o desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores.

A autora ressalta com base em Selma G. Pimenta em "O estágio na formação de professores" - 1994, que são necessárias novas questões para um novo cenário educacional e para o novo milênio. O fenômeno da globalização é uma percepção clara das diferenças e especificidades dos saberes, e das práticas para realizar um trabalho coletivo e interdisciplinar. Interdisciplina - ressalta "mistura de tra-

balhos” que é a maneira equivocada em que ocorre a interdisciplinaridade, em torno de um tema. Na verdade, a interdisciplinaridade é algo mais complexo, que só ocorre quando trata verdadeiramente de um diálogo ou de uma parceria, que é constituída exatamente na diferença, na especificidade da ação de grupos ou indivíduos que querem alcançar objetivos comuns. É preciso ter muita clareza do tipo de contribuição que cada grupo pode trazer, na especificidade desta contribuição, que é a disciplinaridade.

### Competência e Qualidade na Docência

É uma reflexão sobre a articulação dos conceitos de competência e de qualidade no espaço da profissão docente. Estes termos são empregados com múltiplas significações, gerando equívocos e contradições. A ideia de ensino competente é um ensino de boa qualidade. É fazer a conexão estreita entre as dimensões: técnica, política, ética e estética da atividade docente. Trata-se de refletir sobre os saberes que se encontram em relação à formação e à prática dos professores. O conceito de qualidade é abrangente, é multidimensional. Na análise crítica da qualidade, devem ser considerados os aspectos que possam articular a ordem técnica e pedagógica aos de caráter político - ideológico. A reflexão sobre os conceitos de competência e qualidade têm o propósito de ir a busca de uma significação que se alterou exatamente em virtude de certas imposições ideológicas.

Em busca da significação dos conceitos: o recurso à lógica - A lógica formal permite analisar os conceitos em sua própria constituição. Para Aristóteles, a lógica foi chamada de organon, necessária em todos os campos do conhecimento. A compreensão dos termos tem sofrido modificações em virtude das características dos contextos em que são utilizados. Assim, o termo Competência, frequentemente é usado para designar múltiplos conceitos como: capacidade, saber, habilidade, conjunto de habilidades, especificidade. Portanto, no que se refere à Qualidade observa-se: programa de computadores, qualidade de um atleta, o controle de qualidade de produtos industriais. O que realmente é importante não são as palavras, os termos, e sim os objetos da realidade que eles designam. No que diz respeito à educação de qualidade refere-se à história da educação brasileira. Recentemente, menciona-se com frequência a necessidade de competência no trabalho do educador.

Qualidade ou qualidades? - Há uma multiplicidade de significados: educação de qualidade, está se referindo a uma série de atributos que teria essa educação, ou seja, um conjunto de atributos que caracteriza a boa educação. Usando a palavra Qualidade com a maiúscula, é na verdade um conjunto de “qualidades”.

Conforme a citação da autora, para Aristóteles, “a qualidade é uma das categorias que se encontram em todos os seres e indicam o que eles são ou como estão. As categorias são: substância, quantidade, qualidade, relação, tempo, lugar, ação, paixão, posição e estado”. São breves

referências no que diz respeito à noção de qualidade, e pode-se trabalhar no campo da educação. A educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores. A esta definição chama-se categoria da “substância”. Se este processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignorando as características dos educandos, diremos que é uma má educação. Toda educação tem qualidades. A boa educação pela qual desejamos e lutamos, é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo.

Competência ou competências? - Como se abriga qualidade no conceito de competência? O termo é recente e passa a ser uma referência constante. Perrenoud reconhece que “a noção de competência tem múltiplos sentidos” e segundo sua afirmação: (...) uma competência como uma capacidade de agir eficazmente em um tipo definido de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles. Para enfrentar da melhor maneira possível uma situação, devemos em geral colocar em jogo e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos. As competências utilizam, integram, mobilizam conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas. “Como guia, um referencial de competências adotado em Genebra - 1996 para a formação contínua”, (lista das 10 competências):

- 1 - Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2 - Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3 - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4 - Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5 - Trabalhar em equipe;
- 6 - Participar da administração da escola;
- 7 - Informar e envolver os pais;
- 8 - Utilizar novas tecnologias;
- 9 - Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
- 10- Administrar sua própria formação contínua.

Com referência às 10 competências de Perrenoud, a autora ressalta: “competências são as capacidades que se apoiam em conhecimentos”, é usado como sinônimo de outros termos como: capacidade, conhecimento, saber. Apresenta também, quatro tipos diferentes de competências: (1998:14-16):

1. competência intuitiva;
- 2 - competência intelectual;
- 3 - competência prática;
- 4 - competência emocional.

Completando este capítulo, é preciso trabalhar com a perspectiva coletiva presente nas noções de qualidade e competência que são ampliadas na construção coletiva.

### Dimensões de Competência

Uma definição de competência apresenta uma totalidade, ou seja, uma pluralidade de propriedades (conjunto de qualidades de caráter positivo) mostrando suas dimensões: Técnica, Política, Ética, Estética e a estreita relação entre elas. A docência da melhor qualidade tem que se buscar, continuamente, e se afirmar na explicitação desta qualidade no que se refere a: o quê, por que, para que, para quem. Essa explicitação se dará em cada dimensão da docência:

- dimensão técnica - a capacidade de lidar com os conteúdos, conceitos, comportamentos e atitudes, e a habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- dimensão estética - diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- dimensão política - diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- dimensão ética - diz respeito à orientação da ação fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

### Felicidadania

Apresenta a re-significação da cidadania, como realização individual e coletiva. Cidadania - Identifica-se com a participação eficiente e criativa no contexto social. Democracia - A participação através do voto - "as decisões políticas". É necessário criar espaço para que se possa construir conjuntamente as regras e estabelecer os caminhos. Felicidade - Na articulação entre cidadania e democracia retoma-se a articulação entre a ética e política. Alteridade e autonomia - É no convívio que se estabelece a identidade de cada pessoa na sociedade.

A ação docente e a construção da felicidadania:

1. Construir a felicidadania na ação docente - é reconhecer o outro;
2. Construir a felicidadania na ação docente - é tomar como referência o bem coletivo;
3. Construir a felicidadania na ação docente - é envolver-se na elaboração e desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho;
4. Construir a felicidadania na ação docente - é instalar na escola e na aula uma instância de comunicação criativa;
5. Construir a felicidadania na ação docente - é criar espaço no cotidiano da relação pedagógica para a afetividade e a alegria;
6. Construir a felicidadania na ação docente - é lutar pela criação e pelo aperfeiçoamento constante de condições viabilizadoras do trabalho de boa qualidade.

### Certezas Provisórias

Uma reflexão sobre a formação e a prática docente. Articular os conceitos de competência e de qualidade que visam à possibilidade de uma intervenção significativa no contexto social. A melhor qualidade se revela na escolha do melhor conteúdo, para poder reverter conceitos,

comportamentos e atitudes. A melhor qualidade se revela na definição dos caminhos para se fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento. O critério que orienta a escolha do melhor conteúdo é o que aponta para a possibilidade dos exercícios da cidadania e da inserção criativa na sociedade. A melhor metodologia é a que tem como referência as características do contexto em que se vive, no desejo de criar, superar limites e ampliar possibilidades.

A melhor qualidade revela-se na sensibilidade do gesto docente na orientação de sua ação, para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos. Alegria no melhor sentido, resultante do contato com o mundo e da ampliação do conhecimento sobre ele. O ensino da melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar nas expressões artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas.

Fonte

<http://pt.slideshare.net/marcaocampos/rios-terezinha-azeredo-compreender-e-ensinar>

### Questões

**01. (FUNIVERSA/2016)** De acordo com Terezinha Rios, são três as competências da profissão docente: técnica, política e ética. A propósito desse assunto, assinale a alternativa correta.

- a) A competência política aparece no espaço da objetividade e da escolha dos conteúdos a serem ministrados.
- b) A competência ética é estabelecida no posicionamento em relação aos valores que são professados, por isso interfere nas competências técnica e política.
- c) A competência técnica fica explícita na escola em que cada um faz seus posicionamentos em relação à realidade.
- d) Cada tipo de competência é independente das demais, não existindo relação entre elas.
- e) A competência ética é a mais importante das três pelo fato de nela se congregarem os valores morais essenciais para a vida em comunidade.

**02. (VUNESP/2016)** Em seu tempo livre, a professora Edna costuma se inteirar dos problemas sociais da comunidade na qual reside a maioria de seus alunos. E, em sala de aula, discute com seus alunos questões que dizem respeito à construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres.

Segundo Rios (2005), essa preocupação da professora Edna caracteriza-se como um trabalho na dimensão

- (A) ética.
- (B) política.
- (C) estética.
- (D) técnica.
- (E) epistemológica.

**03. (VUNESP/2016)** Para Rios (2005), a “tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, é

(A) formar cidadãos, portanto contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte...”

(B) capacitar os educandos para o acesso aos níveis mais elevados da pesquisa e da ciência...”

(C) instrumentalizar o indivíduo com as ferramentas necessárias para a superação dos desafios que se lhe impõem em um mundo globalizado.”

(D) desenvolver a autonomia em seus educandos, de modo que se tornem capazes de ‘aprender a aprender’ ao concluírem seus estudos.”

(E) suprir as necessidades concretas do mercado de trabalho, garantindo recursos humanos indispensáveis ao crescimento das indústrias.”

### Respostas

#### 01. Resposta: B

Dimensão ética, diz respeito à orientação da ação fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

#### 02. Resposta: B

Dimensão política - diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres.

#### 03. Resposta: A

Rios desenvolve o conceito de cidadania e trabalho docente. O “trabalho docente competente é um trabalho que faz bem” (RIOS, 2008, p. 107) O docente acionado pelo desejo de ‘fazer bem’ algo para seus alunos e para sociedade, coloca à disposição deste ‘fazer bem’, todos os recursos que são naturalmente seus e os recursos que estão ao seu redor, em seu contexto para essa realização. É tarefa fundamental da educação e da escola formar o cidadão ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento.

**ROPOLI, EDILENE APARECIDA. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: A ESCOLA COMUM INCLUSIVA. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SEESP. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010.**

### A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

#### A ESCOLA COMUM INCLUSIVA

#### PARTE I

#### 1. SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇAS NA ESCOLA

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

O poder institucional que preside a produção das identidades e das diferenças define como normais e especiais não apenas os alunos, como também as suas escolas. Os alunos das escolas comuns são normais e positivamente valorados. Os alunos das escolas especiais são os negativamente concebidos e diferenciados.

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição - alunos normais e alunos especiais - sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços.

Os que têm o poder de dividir são os que classificam, formam conjuntos, escolhem os atributos que definem os alunos e demarcam os espaços, decidem quem fica e quem sai destes, quem é incluído ou excluído dos agrupamentos escolares.

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.

Em ambientes escolares excludentes, a identidade normal é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Esse poder que define a identidade normal, detido por professores e gestores mais próximos ou mais distantes das escolas, perde a sua força diante dos princípios educacionais inclusivos, nos quais a identidade não é entendida como natural, estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada, universal. Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas.

É incorreto, portanto, atribuir a certos alunos identidades que os mantêm nos grupos de excluídos, ou seja, nos grupos dos alunos especiais, com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, com problemas de aprendizagem e outros tais. É incabível fixar no outro uma identidade normal, que não só justifica a exclusão dos demais, como igualmente determina alguns privilegiados.

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico.

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p.100-101).

De fato, a diversidade na escola comporta a criação de grupos de idênticos, formados por alunos que têm uma mesma característica, selecionada para reuni-los e separá-los. Ao nos referirmos a uma escola inclusiva como aberta à diversidade, ratificamos o que queremos extinguir com a inclusão escolar, ou seja, eliminamos a possibilidade de agrupar alunos e de identificá-los por uma de suas características (por exemplo, a deficiência), valorizando alguns em detrimento de outros e mantendo escolas comuns e especiais.

Atenção, pois ao denominarmos as propostas, programas e iniciativas de toda ordem direcionadas à inclusão, insistimos nesse aspecto, dado que somos nós mesmos quem atribuímos significado, pela escolha das palavras que utilizamos para expressá-lo. É por meio da representação que a diferença e a identidade passam a existir e temos, dessa forma, ao representar o poder de definir identidades, currículos e práticas escolares.

### 2. ESCOLA DOS DIFERENTES OU ESCOLA DAS DIFERENÇAS?

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas.

Como garantir o direito à diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos, naqueles que são negativamente compreendidos e diagnosticados como problemas, doentes, indesejáveis e a maioria sem volta?

O questionamento constante dos processos de diferenciação entre escolas e alunos, que decorre da oposição entre a identidade normal de alguns e especial de outros, é uma das garantias permanentes do direito à diferença. Os alvos desse questionamento devem recair diretamente sobre as práticas de ensino que as escolas adotam e que servem para excluir.

Os encaminhamentos dos alunos às classes e escolas especiais, os currículos adaptados, o ensino diferenciado, a terminalidade específica dos níveis de ensino e outras soluções precisam ser indagados em suas razões de adoção, interrogados em seus benefícios, discutidos em seus fins, e eliminados por completo e com urgência. São essas medidas excludentes que criam a necessidade de existirem escolas para atender aos alunos que se igualam por uma falsa normalidade - as escolas comuns - e que instituem as escolas para os alunos que não cabem nesse grupo - as escolas especiais. Ambas são escolas dos diferentes, que não se alinham aos propósitos de uma escola para todos.

Quando entendemos esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que elegemos para excluir, percebemos as discrepâncias que nos faziam defender as escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos. Acordamos, então, para o sentido incluyente das escolas das diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las.

### 3. A ESCOLA COMUM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma

organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades.

Nas escolas inclusivas, a qualidade do ensino não se confunde com o que é ministrado nas escolas-padrão, consideradas como as que melhor conseguem expressar um ideal pedagógico inquestionável, medido e definido objetivamente e que se apresentam como modelo a ser seguido e aplicado em qualquer contexto escolar. As escolas-padrão cabem na mesma lógica que define as escolas dos diferentes, em que as iniciativas para melhorar o ensino continuam elegendo algumas escolas e valorando-as positivamente, em detrimento de outras. Cada escola é única e precisa ser, como os seus alunos, reconhecida e valorizada nas suas diferenças.

### 3.1. MUDANÇAS NA ESCOLA

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem-intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar.

A organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua.

Um conjunto de normas, regras, atividades, rituais, funções, diretrizes, orientações curriculares e metodológicas, oriundo das diversas instâncias burocrático-legais do sistema educacional, constitui o arcabouço pedagógico e administrativo das escolas de uma rede de ensino. Trata-se do que está INSTITUÍDO e do que Libâneo e outros autores (2003) analisaram pormenorizadamente.

Nesse INSTITUÍDO, estão os parâmetros e diretrizes curriculares, as leis, os documentos das políticas, os regimentos e demais normas do sistema.

Em contrapartida, existe um espaço e um tempo a serem construídos por todas as pessoas que fazem parte de uma instituição escolar, porque a escola não é uma estrutura pronta e acabada a ser perpetuada e reproduzida de geração em geração. Trata-se do INSTITUINTE.

A escola cria, nas possibilidades abertas pelo INSTITUINTE, um espaço de realização pessoal e profissional que confere à equipe escolar a possibilidade de definir o seu horário escolar, organizar projetos, módulos de estudo e outros, conforme decisão colegiada. Assim, confere autonomia a toda equipe escolar, acreditando no poder criativo e inovador dos que fazem e pensam a educação.

### 3.2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, AUTONOMIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Autora

Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos

A constatação de que a realidade escolar é dinâmica e depende de todos dá força e sentido à elaboração do PPP, entendido não apenas como um mero documento exigido pela burocracia e administração escolar, mas como registro de significados a serem outorgados ao processo de ensino e de aprendizagem, que demanda tomada de decisões e acompanhamento de ações consequentes.

O PPP não pode ser um documento paralelo que não diz respeito, que não atravessa o cotidiano escolar e fica restrito à categoria de um arquivo ou de uma alegoria, de caráter residual. Ele altera a estrutura escolar e escrevê-lo e arquivá-lo nos registros da escola só serve para acomodar a consciência dos que não têm um verdadeiro compromisso com uma escola de todos, por todos e para todos.

Nossa legislação educacional é clara no que toca à exigência de a escola ter o seu PPP; ela não pode se furtar ao compromisso assumido com a sociedade de formação e de desenvolvimento do processo de educação, devidamente planejado.

A exigência legal do PPP está expressa na LDBEN - Lei Nº. 9.394/96 que, em seu artigo 12, define, entre as atribuições de uma escola, a tarefa de “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”, deixando claro que ela precisa fundamentalmente saber o que quer e colocar em execução esse querer, não ficando apenas nas promessas ou nas intenções expostas no papel.

Ao sistematizar estas escolhas e decisões, o PPP, a partir de um estudo da demanda da realidade escolar cria as condições necessárias para a elaboração do planejamento e o desenvolvimento do trabalho da sua equipe e da avaliação processual das etapas e metas propostas.

Para Gadotti e Romão (1997), o Projeto Político Pedagógico deve ser entendido como um horizonte de possibilidades para a escola. O Projeto imprime uma direção nos caminhos a serem percorridos pela escola. Ele se propõe a responder a um feixe de indagações de seus membros, tais como: qual educação se quer e qual tipo de cidadão se deseja, para qual projeto de sociedade? O PPP propõe uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, alunos e demais interessados em educação.

Todas as intenções da escola, reunidas no Projeto Político Pedagógico, conferem-lhe o caráter POLÍTICO, porque ele representa a escolha de prioridades de cidadania em função das demandas sociais. O PPP ganha status PEDAGÓGICO ao organizar e sistematizar essas intenções em ações educativas alinhadas com as prioridades estabelecidas.

O caráter coletivo e a necessidade de participação de todos é inerente ao PPP, pois ele não se resume a um mero plano ou projeto burocrático, que cumpre as exigências da lei ou do sistema de ensino. Trata-se de um documento norteador das ações da escola que, ao mesmo tempo, oportuniza um exercício reflexivo do processo para tomada de decisões no seu âmbito.

O professor, portanto, ao contribuir para a elaboração do PPP, bem como ao participar de sua execução no cotidiano da escola, tem a oportunidade de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula. Exercer esse papel como um dos mentores do PPP não é uma obrigação formal, mas o resultado de um envolvimento pessoal do professor. Nesse sentido, vem antes a sua disposição de participar, porque contribuir é reconhecer a importância de sua colaboração para que o projeto se execute.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, explicita, como um dos princípios para a educação no Brasil, “[...] a gestão democrática do ensino público”. Essa preocupação é reiterada na LDBEN (Lei nº 9394/96), no artigo 3º, ao assinalar que a gestão democrática, além de estar em conformidade com a Lei, deve estar consoante à legislação dos sistemas de ensino, pois como Lei que detalha a educação nacional, acrescenta a característica das variações dos sistemas nas esferas federal, estadual e municipal. Ainda nesse detalhamento, a LDBEN avança, no seu artigo 14, afirmando que:

[...] Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nos textos legais, fica clara a ênfase dada ao Projeto Político Pedagógico de cada escola, bem como a reiteração de que a proposta seja construída e administrada à luz de uma gestão democrática.

Outra legislação que vem corroborar nesse sentido é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Nº. 8.069/90), que, no seu artigo 53, enfatiza os objetivos da educação nacional, repetindo os princípios constitucionais e os da LDBEN, mas deixando claro em seu parágrafo único que “[...] é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Evidencia-se na legislação o caráter da comunidade escolar participativa e ampliada para além dos muros escolares, com compromisso conjunto nos rumos da educação dos cidadãos. A gestão democrática ampliada nos contornos da comunidade ganha, por meio do texto legal, condições de ser exercida com autonomia.

Embora a escola não seja independente de seu sistema de ensino, ela pode se articular e interagir com autonomia como parte desse sistema que a sustenta, tomando decisões próprias relativas às particularidades de seu estabelecimento de ensino e da sua comunidade. Entretanto, mesmo outorgada por lei, a autonomia escolar é construída aos poucos e cotidianamente. Do ponto de vista cultural e educacional, encontram-se poucas experiências de construção da autonomia e do cultivo de hábitos democráticos.

A democracia, frequentemente proclamada, mas nem sempre vivenciada nas redes de ensino, tem no PPP a oportunidade de ser exercida, e essa oportunidade não pode ser perdida, para que consiga espalhar-se por toda a instituição. Gadotti e Romão (1997) manifestam suas posições sobre a construção da democracia na escola e afirmam que esse tipo de gestão constitui um passo relevante no aprendizado da democracia.

Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares; a sistematização do AEE no contraturno; a divisão do horário; a forma de planejar com os alunos; a avaliação da execução das atividades de forma interativa.

Embora já tenhamos uma Constituição, estatutos, legislação, políticas educacionais e decretos que propõem e viabilizam novas alternativas para a melhoria do ensino nas escolas, ainda atendemos a alunos em espaços escolares semi ou totalmente segregados, tais como as classes especiais, as turmas de aceleração, as escolas especiais, as aulas de reforço, entre outros.



O salto da escola dos diferentes para a escola das diferenças demanda conhecimento, determinação, decisão. As propostas de mudança variam e dependerão de disposição, discussões, estudos, levantamento de dados e iniciativas a serem compartilhadas pelos seus membros, enfim, de gestões democráticas das escolas, que favoreçam essa mudança.

Muitas decisões precisam ser tomadas pelas escolas ao elaborarem seus Projetos Político Pedagógicos, entre as quais destacamos algumas, que estão diretamente relacionadas com as mudanças que se alinham aos propósitos da inclusão: fazer da aprendizagem o eixo das escolas, garantindo o tempo necessário para que todos possam aprender; reprovar a repetência; abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam praticados por seus professores, gestores, funcionários e alunos, pois essas são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; valorizar e formar continuamente o professor, para que ele possa atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade.

É freqüente a escola seguir outros caminhos, adotando práticas excludentes e paliativas, que as impedem de dar o salto qualitativo que a inclusão demanda. Elas se apropriam de soluções utilitárias, prontas para o uso, alheias à realidade de cada instituição educacional. Essas práticas admitem: ensino individualizado para os alunos com deficiência e/ou problemas de aprendizagem; currículos adaptados; terminalidade específica; métodos especiais para ensino de pessoas com deficiência; avaliação diferenciada; categorização e diferenciação dos alunos; formação de turmas escolares buscando a homogeneização dos alunos.

No nível da sala de aula e das práticas de ensino, a mobilização do professor e/ou de uma equipe escolar em torno de uma mudança educacional como a inclusão não acontece de modo semelhante em todas as escolas. Mesmo havendo um Projeto Político Pedagógico que oriente as ações educativas da escola, há que existir uma entrega, uma disposição individual ou grupal de sua equipe de se expor a uma experiência educacional diferente das que estão habituados a viver. Para que, qualquer transformação ou mudança seja, verdadeira, as pessoas têm de ser tocadas pela experiência. Precisam ser receptivas, disponíveis e abertas a vivê-la, baixando suas guardas, submetendo-se, entregando-se à experiência [...] sem resistências, sem segurança, poder, firmeza, garantias (BONDÍA, 2002).

As mudanças não ocorrem pela mera adoção de práticas diferentes de ensinar. Elas dependem da elaboração dos professores sobre o que lhes acontece no decorrer da experiência educacional inclusiva que eles se propuseram a viver. O que vem dos livros e o que é transmitido aos professores nem sempre penetram em suas práticas. A experiência a que nos referimos não está relacionada com o tempo dedicado ao magistério, ao saber acumulado pela repetição de uma mesma atividade utilitária, instrumental. Estamos nos referindo ao saber da experiência, que é subjetivo, pessoal, relativo, adquirido nas ocasiões em que entendemos e atribuímos sentidos ao que nos acontece, ao que nos passa, ao que nos sucede ao viver a experiência (BONDÍA, 2002).

O reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades não surge de uma hora para a outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente.

O caráter de imprevisibilidade da aprendizagem é constatado por professores que aproveitam as ocasiões para observar, abertamente e sem ideias pré-concebidas, a curiosidade do aluno que vai atrás do que quer conhecer, que questiona, duvida, que se detém diante do que leu, do que lhe respondemos, procurando resolver e encontrar a solução para o que lhe perturba e desafia com a vivez, possuído pelo desejo de chegar ao que pretende.

Ao se deixar levar por uma experiência de ensinar dessa natureza, querendo entender o que ela revela e compartilhando-a com seus colegas, o professor poderá deduzir que certas práticas e aparatos pedagógicos, como os métodos especiais e o ensino adaptado para alguns alunos, não correspondem ao que se espera deles. Ambos provêm do controle externo da aprendizagem, de opiniões que circulam e se firmam entre os professores, que são creditadas pelo conhecimento livresco e generalizado e pelas informações equivocadas que se naturalizam nas escolas e fora delas.

Opor-se a inovações educacionais, resguardando-se no despreparo para adotá-las, resistir e refutá-las simplesmente, distancia o professor da possibilidade de se formar e de se transformar pela experiência. Oposições e contraposições à inclusão incondicional são freqüentes entre os professores e adiam projetos do ensino comum e especial focados na inserção das diferenças nas escolas.

É nos bancos escolares que se aprende a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades, a repartir tarefas. Nesses ambientes, desenvolvem-se a cooperação e a produção em grupo com base nas diferenças e talentos de cada um e na valorização da contribuição individual para a consecução de objetivos comuns de um mesmo grupo.

A interação entre colegas de turma, a aprendizagem colaborativa, a solidariedade entre alunos e entre estes e o professor devem ser estimuladas. Os professores, quando buscam obter o apoio dos alunos e propõem trabalhos diversificados e em grupo, desenvolvem formas de compartilhamento e difusão dos conhecimentos nas salas de aula.

A formação de turmas tidas como homogêneas é um dos argumentos de defesa dos professores, gestores e especialistas em favor da qualidade do ensino, que precisa ser refutado, porque se trata de uma ilusão que compromete o ensino e exclui alunos.

A avaliação de caráter classificatório, por meio de notas, provas e outros instrumentos similares, mantém a repetência e a exclusão nas escolas. A avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem, com a participação do aluno,

tendo, inclusive, a intenção de avaliar o ensino oferecido e torná-lo cada vez mais adequado à aprendizagem de todos os alunos conduz a outros resultados. A adoção desse modo de avaliar com base na qualidade do ensino e da aprendizagem já diminuiria substancialmente o número de alunos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes nas escolas comuns.

Os professores em geral concordam com novas alternativas de se avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e admitem que as turmas são naturalmente heterogêneas. Sentem-se, contudo, inseguros diante da possibilidade de fazer uso dessas alternativas em sala de aula e inovar as rotinas de trabalho, rompendo com a organização pedagógica pré-estabelecida.

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações.

A idéia do currículo adaptado está associada à exclusão na inclusão dos alunos que não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas na aprendizagem. Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada. O ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo. É o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um.

A aprovação e a certificação por terminalidade específica, como propõe a LDBEN/1996, não faz sentido, quando se entende que a aprendizagem é diferenciada de aluno para aluno, constituindo-se em um processo que não pode obedecer a uma terminalidade prefixada com base na condição intelectual de alguns.

Outra prática usual nas escolas é o ensino dos conteúdos das áreas disciplinares (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, etc.) como fins em si mesmos e tratados de modo fragmentado nas salas de aulas.

A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso de várias disciplinas. [...] A interdisciplinaridade contribui para minimizar os efeitos perniciosos da compartimentalização, mas não significaria, de forma alguma, o avanço para um currículo não disciplinar (GALLO, 2002, p. 28-29).

Um currículo não disciplinar implica um ensino sem as gavetas das disciplinas, em que se reconhece a multiplicidade das áreas do conhecimento e o trânsito livre entre elas. O ensino não disciplinar não deve ser confundido com os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais não superam a disciplinarização, continuando a organizar o currículo em disciplinas, pelas quais perpassam assuntos de interesse social, como o meio ambiente, sexualidade, ética e outros.

Segundo Gallo (2002), transversalidade em educação e currículo não disciplinar tem a ver com processos de ensino e de aprendizagem em que o aluno transita pelos saberes

escolares, integrando-os e construindo pontes entre eles, que podem parecer caóticas, mas que refletem o modo como aprendemos e damos sentido ao novo.

As propostas curriculares, quando contextualizadas, reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades de etnia, de gênero, de cultura. Elas partem das vidas e experiências dos alunos e vão sendo tramadas em redes de conhecimento, que superam a tão decantada sistematização do saber. O questionamento dessas peculiaridades e a visão crítica do multiculturalismo trazem uma perspectiva para o entendimento das diferenças, a qual foge da tolerância e da aceitação, atitudes estas tão carregadas de preconceito e desigualdade.

O multiculturalismo crítico, segundo Hall (2003), um estudioso das questões da pós-modernidade e das diferenças na atualidade, é uma das concepções do multiculturalismo. Essa concepção questiona a exclusão social e demais formas de privilégios e de hierarquias das sociedades contemporâneas, indagando sobre as diferenças e apoiando movimentos de resistência dos dominados.

O multiculturalismo crítico toma como referência a liberdade e a emancipação e defende que a justiça, a democracia e a equidade não são dadas, mas conquistadas. Difere do multiculturalismo conservador, em que os dominantes buscam assimilar as minorias aos costumes e tradições da maioria.

Outras práticas educacionais inclusivas que derivam dos propósitos de se ensinar à turma toda, sem discriminações, por vezes são refutadas pelos professores ou aceitas com parcimônia, desconfiança e sob condições. Motivos não faltam para que eles se comportem desse modo. Muitos receberam sua própria formação dentro do modelo conservador, que foi sendo reforçado dentro das escolas.

### PARTE II

#### 1. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado - AEE, um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola.

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008.

- Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (MEC/SEESP, 2008).

- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEESP, 2008).

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos. Tais centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009).

Na perspectiva da educação inclusiva, o processo de reorientação de escolas especiais e centros especializados requer a construção de uma proposta pedagógica que institua nestes espaços, principalmente, serviços de apoio às escolas para a organização das salas de recursos multifuncionais e para a formação continuada dos professores do AEE.

Os conselhos de educação têm atuação primordial no credenciamento, autorização de funcionamento e organização destes centros de AEE, zelando para que atuem dentro do que a legislação, a Política e as Diretrizes orientam. No entanto, a preferência pela escola comum como o local do serviço de AEE, já definida no texto constitucional de 1988, foi reafirmada pela Política, e existem razões para que esse atendimento ocorra na escola comum.

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola.

### 2. ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA COMUM E EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES E RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS

Ao se articular com a escola comum, na perspectiva da inclusão, a Educação Especial muda seu rumo, refazendo caminhos que foram abertos tempos atrás, quando se propunha a substituir a escola comum para alguns alunos que não correspondiam às exigências do ensino regular.

A mudança de rumos implica uma articulação de propósitos entre a escola comum e a Educação Especial, ao contrário do que acontece quando tanto a escola comum como a especial constituem escolas dos diferentes, dividindo os alunos em normais e especiais e estabelecendo uma cisão entre esses grupos, que se isolam em ambientes educacionais excludentes.

A escola das diferenças aproxima a escola comum da Educação Especial, porque, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos, em uma mesma sala de aula. A articulação entre Educação Especial e escola comum, na perspectiva da inclusão, ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico e do superior. Sem substituir nenhum desses níveis, a integração entre ambas não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competências resguardado pelos limites de atuação que as especificam.

Para oferecer as melhores condições possíveis de inserção no processo educativo formal, o AEE é ofertado preferencialmente na mesma escola comum em que o aluno estuda. Uma aproximação do ensino comum com a educação especial vai se constituindo à medida que as necessidades de alguns alunos provocam o encontro, a troca de experiências e a busca de condições favoráveis ao desempenho escolar desses alunos.

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

As funções do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino.

São eixos privilegiados de articulação:

- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;

- a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar; l o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;

- a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.

No caso do atendimento educacional especializado - AEE, por exemplo, as dimensões do INSTITUÍDO podem ser identificadas na existência de leis, políticas, decretos, diretrizes curriculares que chegam à escola definidas nos documentos oficiais, dando contornos à sistematização da oferta desse serviço na escola comum. Na dimensão do INSTITUINTE, muito pode ser criado nesse sentido: parcerias com setores da comunidade para a implementação de Planos de AEE; organização dos horários de oferta do AEE no horário oposto ao período escolar do aluno; projetos escolares interdisciplinares que incluam a necessidade da tecnologia assistiva - TA; planejamento para alterações na acessibilidade física da escola e assim por diante.

Do ponto de vista intraescolar, essas articulações mostram o impacto, os efeitos, a pertinência, os limites e mesmo as distorções dos atendimentos que estão sendo oferecidos aos alunos nas turmas comuns de ensino regular e nos serviços de Educação Especial, entre os quais o atendimento educacional especializado - AEE.

No plano extra-escolar, quando a escola se articula a outros serviços da comunidade, os efeitos dessas articulações se irradiam e se fazem sentir junto às famílias e demais profissionais que atendem aos alunos, dando destaque à escola no seu entorno e na rede de ensino, pois fortalece a sua posição e representatividade no conjunto das demais unidades e instituições filiadas à educação.

Há ainda certa dificuldade de se articular serviços dentro da escola. O que se entende equivocadamente por articulação entre a Educação Especial e a escola comum tem descaracterizado a interlocução entre ambas. Na perspectiva da educação inclusiva, os professores itinerantes, o reforço escolar e outras ações não constituem formas de articulação, mas uma justaposição de serviços, que continua incidindo sobre a fragmentação entre a Educação Especial e o ensino comum.

A efetivação dessa articulação é ensejada pela inserção do AEE no Projeto Político Pedagógico das escolas. Uma vez considerado esse serviço da Educação Especial como parte constituinte do Projeto, os demais eixos de articulação entre ensino comum e especial serão envolvidos e contemplados, e o ensino comum e especial terão seus propósitos fundidos em uma visão inclusiva de educação. O PPP já contém em si as premissas dessa articulação, que podemos apreciar no que ocorre quando o AEE se torna um de seus tópicos.

### 2.1. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O AEE

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC, em abril de 2009, o Projeto Político Pedagógico da Escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças. Nesse sentido, é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum.

A democracia se exercita e toma forma nas decisões conjuntas do coletivo da escola e se reflete nas iniciativas da equipe escolar. Nessa perspectiva, o AEE integra a gestão democrática da escola. No PPP, devem ser previstos a organização e recursos para o AEE: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoio internos e externos à escola.

No caso da inexistência de uma sala de recursos multifuncionais na escola, os alunos não podem ficar sem este serviço, e o PPP deve prever o atendimento dos alunos em outra escola mais próxima ou centro de atendimento educacional especializado, no contraturno do horário escolar. O AEE, quando realizado em outra instituição, deve ser acordado com a família do aluno, e o transporte, se necessário, providenciado. Em tal situação, destaca-se, a articulação com os professores e especialistas de ambas as escolas, para assegurar uma efetiva parceria no processo de desenvolvimento dos alunos.

O PPP prevê ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes. Além das condições para manter, melhorar e ampliar o espaço das salas de recursos multifuncionais, inclui-se no PPP a previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem indicados pelo professor do AEE ao aluno.

O PPP de uma escola considera, no conjunto dos seus alunos, professores, especialistas, funcionários e gestores, as necessidades existentes, buscando meios para o atendimento dessa demanda, a partir dos objetivos e metas a serem atingidas. Ao delimitar os tempos escolares, o PPP insere os calendários, os horários de turnos e contraturnos na organização pedagógica escolar, atendendo às diferentes demandas, de acordo com os espaços e os recursos físicos, humanos e financeiros de que a escola dispõe.

No caso do AEE, por fazer parte desta organização, o PPP estipulará o horário dos alunos, oposto ao que frequentam a escola comum e proporcional às necessidades indicadas no plano de AEE; e o horário do professor, previsto para que possa realizar o atendimento dos alunos, preparar material didático, receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Enquanto serviço oferecido pela escola ou em parceria com outra escola ou centro de atendimento especializado, o PPP estabelece formas de avaliar o AEE, de alterar práticas, de inserir novos objetivos e de definir novas metas visando ao aprimoramento desse serviço. Na operacionalização do processo de avaliação institucional, caberá à gestão zelar para que o AEE não seja descaracterizado das suas funções e para que os alunos não sejam categorizados, discriminados e excluídos do processo avaliativo utilizado pela escola.

O PPP define os fundamentos da estrutura escolar e deve ser coerente com os propósitos de uma educação que acolhe as diferenças e, sendo assim, não poderá manter seu caráter excludente e próprio das escolas dos diferentes.

### 2.1.1. A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DO AEE

O Decreto Nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, destina recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB ao AEE de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, admitindo o cômputo duplo da matrícula desses alunos em classes comuns de ensino regular público e no AEE, concomitantemente, conforme registro no Censo Escolar.

Esse Decreto possibilita às redes de ensino o investimento na formação continuada de professores, na acessibilidade do espaço físico e do mobiliário escolar, na aquisição de novos recursos de tecnologia assistiva, entre outras ações previstas na manutenção e desenvolvimento do ensino para a organização e oferta do AEE, nas salas de recursos multifuncionais.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009) reiteram que, no caso de a oferta do AEE ser realizada fora da escola comum, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, a oferta conste também do PPP do referido centro. Eles devem seguir as normativas estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino para autorização de funcionamento e seguir as orientações preconizadas nestas Diretrizes, como ocorre com o AEE nas escolas comuns.

Conforme as Diretrizes, para o financiamento do AEE são exigidas as seguintes condições:

- a) matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública;
- b) matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública;
- c) matrícula na classe comum e em centro de atendimento educacional especializado público;
- d) matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos.

A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para se

planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças.

Há alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares.

Na organização do AEE, é possível atender aos alunos em pequenos grupos, se suas necessidades forem comuns a todos. É possível, por exemplo, atender a um grupo de alunos com surdez para ensinar-lhes LIBRAS ou para o ensino da Língua Portuguesa escrita.



Foto 1 - Mostra uma sala de recursos multifuncional e a professora ensinando Língua Portuguesa escrita para crianças com surdez. Esse ambiente apresenta recursos visuais fixados na parede.

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar. O professor de AEE acompanha a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social. Para tanto, é imprescindível uma articulação entre o professor de AEE e os do ensino comum.

Na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas escolas comuns, cabendo-lhes, no atendimento educacional especializado aos alunos, público-alvo da educação especial, as seguintes atribuições:

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

a) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las (MEC/SEESP, 2009).



Foto 2 - Mostra equipamentos e materiais pedagógicos para alunos com deficiência visual.

b) Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno. Ao identificar certas necessidades do aluno, o professor de AEE reconhece também as suas habilidades e, a partir de ambas, traça o seu plano de atendimento. Se ele identifica necessidade de comunicação alternativa para o aluno, indica recursos como a prancha de comunicação, por exemplo; se observa que o aluno movimenta a cabeça, consegue apontar com o dedo, pisca, essas habilidades são consideradas por ele para a seleção e organização de recursos educacionais e de acessibilidade.

Com base nesses dados, o professor elaborará o plano de AEE, definindo o tipo de atendimento para o aluno, os materiais que deverão ser produzidos, a frequência do aluno ao atendimento, entre outros elementos constituintes desse plano. Outros dados poderão ser coletados pelo professor em articulação com o professor da sala de aula e demais colegas da escola.

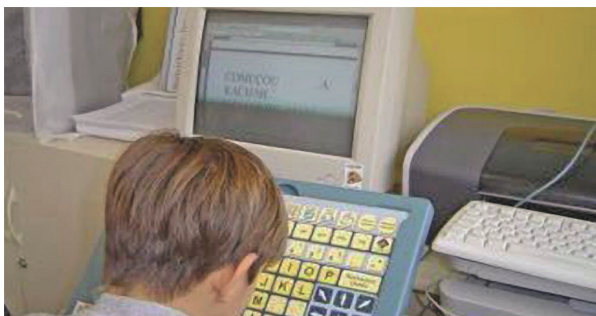


Foto 3 - Mostra um aluno com deficiência visual, utilizando os recursos da informática acessível.

c) Produzir materiais tais como textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como, também, poderá indicar a utilização de softwares e outros recursos tecnológicos disponíveis.



Foto 4 - Mostra uma aluna com paralisia cerebral em sala de aula comum, fazendo uso da prancha de comunicação alternativa.



Foto 5 - Exibe materiais produzidos com papel cartão para o ensino de LIBRAS. Cada imagem é acompanhada do sinal de Libras e da palavra em Língua Portuguesa.

d) Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade (MEC/SEESP, 2009). Na execução do plano de AEE, o professor terá condições de saber se o recurso de acessibilidade proposto promove participação do aluno nas atividades escolares. O plano, portanto, deverá ser constantemente revisado e atualizado, buscando-se sempre o melhor para o aluno e considerando que cada um deve ser atendido em suas particularidades.

e) Organizar o tipo e o número de atendimentos (MEC/SEESP, 2009). O professor seleciona o tipo do atendimento, organizando, quando necessários, materiais e recursos de modo que o aluno possa aprender a utilizá-los segundo suas habilidades e funcionalidades. O número de atendimentos semanais/mensais varia de caso para caso. O professor vai prolongar o tempo ou antecipar o desligamento do aluno do AEE, conforme a evolução do aluno.

f) Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola (MEC/SEESP, 2009). O professor do AEE observa a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos na sala de aula, as distorções, a pertinência, os limites desses recursos

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

nesse e em outros ambientes escolares, orientando, também, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos.

O professor de sala de aula informa e avalia juntamente com o professor do AEE se os serviços e recursos do Atendimento estão garantindo participação do aluno nas atividades escolares. Com base nessas informações, são reformuladas as ações e estabelecidas novas estratégias e recursos, bem como refeito o plano de AEE para o aluno.



Foto 6 - Mostra aluno no AEE aprendendo o uso do leitor de tela.

g) Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade (MEC/SEESP, 2009).

h) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros (MEC/SEESP, 2009). O papel do professor do AEE não deve ser confundido com o papel dos profissionais do atendimento clínico, embora suas atribuições possam ter articulações com profissionais das áreas da Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia e outras afins. Também estabelece interlocuções com os profissionais da arquitetura, engenharia, informática.

No decorrer da elaboração e desenvolvimento dos planos de atendimento para cada aluno, o professor de AEE se apropria de novos conteúdos e recursos que ampliam seu conhecimento para a atuação na Sala de Recursos Multifuncional.

São conteúdos do AEE: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco); Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa - CAA; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

São recursos do AEE: Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caracter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e

acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros.

O desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem é favorecido pela participação da família dos alunos. Para elaborar e realizar os Planos de AEE, o professor necessita dessa parceria em todos os momentos. Reuniões, visitas e entrevistas fazem parte das etapas pelas quais os professores de AEE estabelecem contatos com as famílias de seus alunos, colhendo informações, repassando outras e estabelecendo laços de cooperação e de compromissos.

As parcerias intersetoriais e com a comunidade onde a escola está inserida estão entre as prioridades do Projeto Político Pedagógico, pois a educação não é apenas uma área restrita aos órgãos do sistema educacional. Elas aparecem nas ações integradas da escola com todos os segmentos da sociedade civil e da sociedade política dos Municípios e Estados com as escolas.

Indicadores importantes das parcerias intersetoriais são as ações desenvolvidas entre as escolas e as Secretarias de Educação, de Saúde, Poder Executivo, Poder Legislativo, Poder Judiciário, Ministério Público, instituições, empresas e demais segmentos sociais. O PPP, ao propor essas parcerias, está consubstanciado em uma visão de complementação e de alinhamento da educação escolar com outras instituições sociais.

No caso do AEE, faz parte do seu Plano a previsão, desenvolvimento e avaliação de ações sincronizadas com a Saúde, Assistência Social, Esporte, Cultura e demais segmentos. As parcerias fortalecem esse Plano, sem correr o risco de perder o foco no AEE, na medida em que a participação de outros atores amplia o caráter interdisciplinar do serviço.

### 2.1.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O AEE

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos.

A formação de professores consiste em um dos objetivos do PPP. Um dos seus aspectos fundamentais é a preocupação com a aprendizagem permanente de professores, demais profissionais que atuam na escola e também dos pais e da comunidade onde a escola se insere. Neste documento, apresentam-se as ações de formação, incluindo os aspectos ligados ao estudo das necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este estudo perpassa o cotidiano da escola e não é exclusivo dos professores que atuam no AEE.

À gestão escolar compete implementar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino. Ela pode se dar por meio de palestras informativas e formações em nível de aperfeiçoamento e especialização para os professores que atuam ou atuarão no AEE.

As palestras informativas devem envolver o maior número de pessoas possível: professores do ensino comum e do AEE, pais, autoridades educacionais. De caráter mais amplo, essas palestras têm por objetivo esclarecer o que é o AEE, como ele está sendo realizado e qual a política que o fundamenta, além de tirar dúvidas sobre este serviço e promover ações conjuntas para fazer encaminhamentos, quando necessários.

Para a formação em nível de aperfeiçoamento e especialização, a proposta é que sejam realizadas ações de formação fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem, tais como Estudos de Casos, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem Based Learning (PBL), Aprendizagem Baseada em Casos (ABC), Trabalhos com Projetos, Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), entre outras.

Essas metodologias trazem novas formas de produção e organização do conhecimento e colocam o aprendiz no centro do processo educativo, dando-lhe autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem por meio da identificação e análise dos problemas e da capacidade para formular questões e buscar informações para responder a estas questões, ampliando conhecimentos.

Tradicionalmente os cursos de formação continuada são centrados nos conteúdos, classificados de acordo com o critério de pertencimento a uma especificidade, tendo sua organização curricular pautada num perfil "ideal" de aluno que se deseja formar. Estes modelos de formação estão sendo cada vez mais questionados no contexto educacional e algumas metodologias começam a surgir com a finalidade de romper com esta organização e determinismo. Tais metodologias rompem com o modelo determinista de formação, considerando as diferenças entre os estudantes e apresentando uma nova perspectiva de organização curricular.

Zabala (1995) defende uma perspectiva de organização curricular globalizadora, na qual os conteúdos de aprendizagem e as unidades temáticas do currículo são relevantes em função de sua capacidade de compreender uma realidade global. Para Hernandez (1998), o conceito de conhecimento global e relacional permite superar o sentido da mera acumulação de saberes em torno de um tema. Ele propõe estabelecer um processo no qual o tema ou problema abordado seja o ponto de referência para onde confluem os conhecimentos.

É neste contexto que surgem as metodologias ativas de aprendizagem. Elas requerem uma mudança de atitude do docente. Uma delas refere-se à flexibilidade diante das questões que surgirão e dos conhecimentos que se construirão durante o desenvolvimento dos trabalhos. Este processo permite aos professores e aos alunos aprenderem a explicar as relações estabelecidas a partir de informações

obtidas sobre determinado assunto e demonstra respeito às diferentes formas e procedimentos de organização do conhecimento.

Essas propostas colocam o aprendiz como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e agrega valor educativo aos conteúdos da formação. Os conteúdos não se tornam à finalidade, mas os meios de ensino. As metodologias ativas de aprendizagem têm como característica o fato de se desenvolverem em pequenos grupos e de apresentarem problemas contextualizados. Trata-se de um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar. Estimula o aprendiz a desenvolver os trabalhos em equipe, ouvir outras opiniões, a considerar o contexto ao elaborar as propostas das soluções, tornando-o consciente do que ele sabe e do que precisa aprender. Motiva-o a buscar as informações relevantes, considerando que cada problema é um problema e que não existem receitas para solucioná-los.

Entre as diversas metodologias, a Aprendizagem Colaborativa em Redes - ACR, construída a partir da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas, foi desenvolvida para um programa de formação continuada a distância de professores de AEE. Seu foco é a aprendizagem colaborativa, o trabalho em equipe, contextualizado na realidade do aprendiz.

A ACR é composta de etapas que incluem trabalhos individuais e coletivos. As etapas compreendem a apresentação, a descrição e a discussão do problema; pesquisas em fontes bibliográficas para favorecer a compreensão do problema; apresentação de propostas de soluções para o problema em foco; elaboração do plano de atendimento; socialização; reelaboração da solução do problema e do plano de atendimento; avaliação.

A proposta de formação ACR prepara o professor para perceber a singularidade de cada caso e atuar frente a eles. Nesse sentido, a formação não termina com o curso, visto que a atuação do professor requer estudo e reflexões diante de cada novo desafio. Finalizada a formação, é importante que os professores constituam redes sociais para dar continuidade aos estudos, estudar casos, dirimir dúvidas e socializar os conhecimentos adquiridos a partir da prática cotidiana. Para contribuir com estas ações, a internet disponibiliza várias ferramentas de livre acesso que podem ser utilizadas pelos professores.

As tecnologias de informação e comunicação - TICs, em especial as tecnologias Web 2.0, possibilitam aos usuários o acesso às informações de forma rápida e constante. Elas permitem a participação ativa do usuário na grande rede de computadores e invertem o papel de usuário consumidor para usuário produtor de conhecimento, de agente passivo para agente ativo, o que pode ampliar as possibilidades dos programas de formação pautados em metodologias ativas de aprendizagem.

Estas e outras ferramentas possibilitam viabilizar a construção coletiva do conhecimento em torno das práticas de inclusão e, o mais importante, socializar estas práticas e fazer delas um objeto de pesquisa.



### PARTE III

#### 1. SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização.

O Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007. Nesse processo, o Programa atende a demanda das escolas públicas que possuem matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotados/altas habilidades, disponibilizando as salas de recursos multifuncionais, Tipo I e Tipo II. Para tanto, é necessário que o gestor do município, do estado ou do Distrito Federal garanta professor para o AEE, bem como o espaço para a sua implantação. As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.



Foto 7 - Mostra um aluno com deficiência física utilizando vocalizador em sala de aula comum.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.



Foto 8 - Mostra materiais didático-pedagógicos integrantes das salas de recursos multifuncionais.

##### 1.1. CONHECENDO ALGUNS RECURSOS ACESSÍVEIS

a) Jogo Cara a Cara: O objetivo do jogo é encontrar a outra cara igual a que o outro participante tem em mãos. Crianças com cegueira têm a possibilidade de encontrar os pares em função das texturas, e crianças com baixa visão, em função das cores contrastantes. O jogo foi feito em borracha e com retângulos em tamanho grande para permitir que crianças com dificuldades motoras possam jogar. Dessa forma, o jogo permite a participação de todos.



Foto 9 - Mostra o jogo acessível cara a cara, feito de borracha recortada em retângulos.

b) Maquete da planta baixa: Uma maquete de planta baixa pode ser confeccionada com diferentes materiais, como o papel cartão, o papel camurça e outros. Esse material proporciona a percepção do ambiente, a orientação espacial e a mobilidade.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

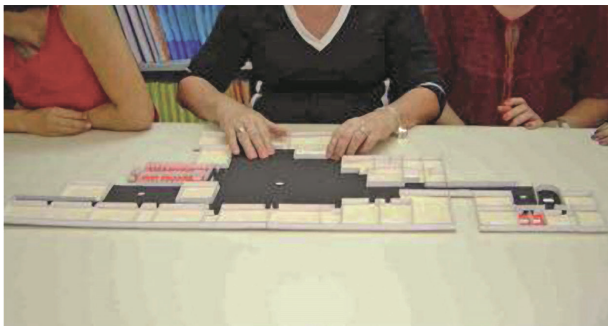


Foto 10 - Mostra maquete da planta baixa de uma escola da rede pública de ensino. A maquete foi feita com material simples, como o papel cartão e o papel camurça. Ela está sobre uma mesa. Três pessoas estão sentadas e uma delas tateia a maquete.

### c) Máquina Braille



Foto 11 - Mostra a professora do AEE ensinando o aluno com cegueira a usar a máquina de datilografia Braille.

d) Jogo da velha e dominó: Estes jogos são constituídos de peças e tabuleiro em diferentes materiais, texturas, cores e formas geométricas que permitem acessibilidade para alunos com cegueira ou com baixa visão.



Foto 12 - Mostra o jogo da velha e de dominó feito de madeira, em cores contrastantes.

e) Teclado com colmeia: A colmeia é um recurso da tecnologia assistiva feita em acrílico transparente com furos coincidentes às teclas do teclado comum. A colmeia facilita a digitação do aluno com dificuldade motora.



Foto 13 - Mostra um teclado com colmeia para uso do aluno com dificuldades motoras.

f) Mouse e acionador de pressão: O acionador de pressão, conectado ao mouse, é utilizado por alunos com deficiência física. Por exemplo, em casos em que os alunos apresentam amputação de braços, o acionador poderá ser ativado com o queixo ou, se o aluno apresenta dificuldades motoras nas mãos, o acionador poderá ser ativado com o movimento do cotovelo.



Foto 14 - Mostra um mouse com o acionador de pressão conectado.

g) Aranha-mola: O recurso da tecnologia assistiva denominado Aranha-mola é produzido com um arame revestido, onde os dedos e a caneta são encaixados. O objetivo deste recurso é estabilizar ou auxiliar nos movimentos de pessoas com deficiência física nas atividades em que utilizam lápis, caneta ou pincel.



Foto 15 - Mostra um aluno escrevendo com caneta encaixada na aranha-mola.

### Considerações Finais

A garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas contribui para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças. Este fascículo destacou em seus tópicos a importância de se rever a organização pedagógica e administrativa das escolas para que estas possam tornar-se espaços inclusivos.

Do ponto de vista da escola comum, ressaltou-se o papel do Projeto Político Pedagógico como instrumento orientador desses espaços e a participação e comprometimento dos professores na elaboração e execução desse Projeto. Quanto à Educação Especial, reiteramos a necessidade de esta modalidade de ensino ser parte integrante do PPP, para que seus serviços possam ser implementados na perspectiva da educação inclusiva, como prevê a Política Nacional da Educação Especial.

O entrelaçamento dos serviços de Educação Especial, entre os quais o Atendimento Educacional Especializado, conjuga igualdade e diferenças como valores indissociáveis e como condição de acolher a todos nas escolas. As ações para consolidação do AEE exigem firmeza e envolvimento de todos os que estão se empenhando para que as escolas se tornem ambientes educacionais plenamente inclusivos.

Nessa caminhada em favor de uma escola para todos, a educação especial brasileira tem tomado decisões e iniciativas que surpreendem pela ousadia de suas propostas e coerência de seus posicionamentos com o que nossa Constituição de 1988 prescreve como direito à educação.

A possibilidade de inventar o cotidiano (CERTEAU, 1994) tem sido a saída adotada pelos que colocam sua capacidade criadora para inovar, romper velhos acordos, resistências e lugares eternizados na educação. É a determinação e um forte compromisso com a melhoria da qualidade da educação brasileira que está subjacente a todas essas mudanças que estão propostas pela Política atual da Educação Especial.

**VEIGA, I. P. A. (ORG.). PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA - UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL. 2.A ED. CAMPINAS: PAPIRUS, 1996.**

O projeto político-pedagógico, segundo Veiga, tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino.

O presente estudo tem a intenção de refletir acerca da construção do projeto político-pedagógico, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Para isso, começaremos, na primeira parte, conceituando o projeto político-pedagógico. Em seguida, na segunda parte, trataremos de trazer nossas reflexões para a análise dos princípios norteadores. Finalizaremos discutindo os elementos básicos, da organização do trabalho pedagógico, necessários à construção do projeto político-pedagógico.

### CONCEITUANDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

#### *O que é projeto político-pedagógico*

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação.

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. Nas palavras de Gadotti:

*Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado com o promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.*

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica". Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis a efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva". Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da

escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente.

Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários. E para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. Mais do que isso, afirma Freitas que:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola.

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto político-pedagógico e na própria postura da administração central. Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino.

Isso pode exigir, também, mudanças na própria lógica de organização das instâncias superiores, implicando uma mudança substancial na sua prática. Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade. Do exposto, o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

### *Princípios norteadores do projeto político-pedagógico*

A abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita:

a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Saviani alerta-nos para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola. O autor destaca: *Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia com o possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada.* Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade.

b) Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos. A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada a outra; cada uma delas tem perspectivas próprias. A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. Demo afirma que a qualidade formal: "(...) *significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento*". A qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, valores e conteúdos. Quer dizer "a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana".

Nesta perspectiva, o autor chama atenção para o fato de que a qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana. A qualidade formal está relacionada com a qualidade política e esta depende da competência dos meios. A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade "implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar".

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico.

c) Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica

na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares. A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Marques: A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entraria em cogitação.

Neste sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão.

d) Liberdade é outro princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.

Para Rios, a escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em situação e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Para a autora, a liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, "somos livres com os outros, não, apesar dos outros". Se pensamos na liberdade na escola, devemos pensá-la na relação entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na relação destes com o contexto social mais amplo.

Heller afirma que:

*A liberdade é sempre liberdade para algo e não a penas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é u m a relação e, com o tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o*

*conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são!*

Por isso, a liberdade deve ser considerada, também, como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente.

e) Valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico. A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada.

O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa *"valorizar a experiência e o conhecimento que os professores tem a partir de sua prática pedagógica"*.

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. Assim, compete à escola:

a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais;

b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Assim, a formação continuada dos profissionais, da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade.

Daí, passarem a fazer parte dos programas de formação continuada, questões como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outras.

Veiga e Carvalho afirmam que: *O grande desafio da escola ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera "repetidora" de programas de treinamento é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais.*

Inicialmente, convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência, dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico, não pode ter o sentido espontaneísta de se cruzar os braços diante da atual organização da escola, que inibe a participação de educadores, funcionários e alunos no processo de gestão.

É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar. Como resultante dessa organização, a escola pode ser descaracterizada como instituição histórica e socialmente determinada, instância privilegiada da produção e da apropriação do saber. As instituições escolares representam «armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder». Por outro lado, a escola é local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Acreditamos que os princípios analisados e o aprofundamento dos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico trarão contribuições relevantes para a compreensão dos limites e das possibilidades dos projetos político-pedagógicos voltados para os interesses das camadas menos favorecidas.

Veiga acrescenta, ainda que: *A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto.*

### *Construindo o projeto político-pedagógico*

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

O que pretendemos enfatizar é que devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gerar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

A construção do projeto político-pedagógico, para gerar uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios. Acreditamos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto político-pedagógico.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

### *Finalidades*

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados.

- Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase?

- Como é perseguida sua finalidade cultural, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?

- Como a escola procura atingir sua finalidade política e social; ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?

- Como a escola atinge sua finalidade de formação profissional, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?

- Como a escola analisa sua finalidade humanística, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa?

As questões levantadas geram respostas e novas indagações por parte da direção, de professores, funcionários, alunos e pais. O esforço analítico de todos possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas, quais as que estão relegadas e como elas poderão ser detalhadas em nível das áreas, das diferentes disciplinas curriculares, do conteúdo programático.

É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania.

Alves afirma que há necessidade de saber se a escola dispõe de alguma autonomia na determinação das finalidades e, conseqüentemente, seu desdobramento em objetivos específicos. O autor enfatiza que:

Interessará reter se as finalidades são impostas por entidades exteriores ou se são definidas no interior do território social e se são definidas por consenso ou por conflito ou até se é matéria ambígua, imprecisa ou marginal.

Essa colocação está sustentada na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Nesse sentido, ela procura alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. Nóvoa nos diz que a autonomia é importante para: "a criação de uma identidade da escola, de um ethos científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio".

A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela

concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades socio-políticas e culturais da escola.

### *Estrutura organizacional*

A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas. As primeiras asseguram praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica).

As pedagógicas, que, teoricamente, determinam a ação das administrativas, "organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades". As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder. A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significam indagar sobre suas características, seus polos de poder, seus conflitos.

*O que sabemos da estrutura pedagógica?*

*Que tipo de gestão está sendo praticada?*

*O que queremos e precisamos mudar na nossa escola?*

*Qual é o organograma previsto?*

*Quem o constitui e qual é a lógica interna?*

*Quais as funções educativas predominantes?*

*Como são vistas a constituição e a distribuição do poder?*

*Quais os fundamentos regimentais?*

Enfim, caracterizar do modo mais preciso possível a estrutura organizacional da escola e os problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem, de modo a favorecer a tomada de decisões realistas e exequíveis.

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social. Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico – pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e

executam –, que conduz a fragmentação e ao conseqüente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina.

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende. Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando conseqüentemente a construção de uma nova forma de organização.

### *Currículo*

Currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí, a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura.

O segundo ponto é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.

O terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar. Em geral, nossas instituições têm sido orientadas para a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar. Com base em Bernstein, chamo a atenção para o fato de que a escola deve buscar novas formas de organização curricular, em

que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça um relação aberta e inter-relacione-se em torno de uma ideia integradora. A esse tipo de organização curricular, o autor denomina de currículo integração. O currículo integração, portanto, visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo.

Como alertou Domingos “cada conteúdo deixa de ter significado por si só, para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte”.

O quarto ponto refere-se a questão do controle social, já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle. Por outro lado, o controle social é instrumentalizado pelo currículo oculto, entendido este como as “mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente escolar”. Assim, toda a gama de visões do mundo, as normas e os valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares. Os resultados do currículo oculto “estimulam a conformidade a ideais nacionais e convenções sociais ao mesmo tempo que mantêm desigualdades socioeconômicas e culturais”.

Moreira, ao examinar as teorias de controle social que têm permeado as principais tendências do pensamento curricular, procurou defender o ponto de vista de que controle social não envolve, necessariamente, orientações conservadoras, coercitivas e de conformidade comportamental. De acordo com o autor, subjacente ao discurso curricular crítico encontra-se uma noção de controle social orientada para a emancipação. Faz sentido, então, falar em controle social comprometido com fins de liberdade que deem ao estudante uma voz ativa e crítica.

Com base em Aronowitz e Giroux, o autor chama a atenção para o fato de que a noção crítica de controle social não pode deixar de discutir:

O contexto apropriado ao desenvolvimento de práticas curriculares que favoreçam o bom rendimento e a autonomia dos seus estudantes e, em particular, que reduzem os elevados índices de evasão e repetência de nossa escola de primeiro grau.

A noção de controle social na teoria curricular crítica é mais um instrumento de contestação e resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos, tanto do formal quanto do oculto.

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive. Controle social na visão crítica, é uma contribuição e uma ajuda para a contestação e a resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos escolares.



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

### O tempo escolar

O tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc.

O horário escolar, que fixa o número de horas por semana e que varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor. Tal como afirma Enguita.

*(...) As matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas por semana e, são vistas como tendo menor prestígio se ocupam menos tempo que as demais.*

A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo professor.

Em resumo, quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo integração que conduz a um ensino em extensão.

Enguita ao discutir a questão de como a escola contribui para a inculcação da precisão temporal nas atividades escolares, assim se expressa:

A sucessão de períodos muito breves – sempre de menos de uma hora- dedicados a matérias muito diferente entre si, sem necessidade de consequência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação do seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciavam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato.

Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores fortalecendo a escola como instância de educação continuada.

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

### O processo de decisão

Na organização formal de nossa escola, o fluxo das tarefas das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador.

Uma estrutura administrativa da escola adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão.

Isto requer uma revisão das atribuições específicas e gerais, bem como da distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão. Para que isso seja possível há necessidade de se instalarem mecanismos institucionais visando à participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Paro, sugere a instalação de processos eletivos de escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmios estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares etc.

### As relações de trabalho

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso todo esforço de se gestar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola. Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder. A esse respeito, Machado assume a seguinte posição: "O processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatórias".

A partir disso novas relações de poder poderão ser construídas na dinâmica interna da sala de aula e da escola.

### A avaliação

Acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos a reflexão com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Avaliadores que conjugam as ideias de uma visão global, analisam o projeto político-pedagógico, não como algo estanque desvinculado dos aspectos políticos e sociais. Não rejeitam as contradições e os conflitos. A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.

Considerando a avaliação dessa forma é possível salientar dois pontos importantes. Primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico. Segundo, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos.

O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

Fonte

VEIGA, O projeto político pedagógico da escola.

### Questões

**01. (COSEAC/2016)** Para Ilma Passos Veiga, quanto à execução, um projeto político-pedagógico é de qualidade quando:

- é um documento que se reduz à dimensão curricular.
- prescinde de um estudo do meio em que a escola está inserida.
- desconhece a identidade da instituição e privilegia as idiosincrasias individuais.
- implica ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola.
- é construído como produto acabado, não passível de modificações.

**02. (Prefeitura de Palhoça – SC/2016)** O PPP (Projeto político pedagógico) tem como princípios, segundo Sacristan (2001) e Veiga (2000):

- Multiplicação de gestores educacionais com participação controlada no planejamento; integração pais e professores; treinamento de educadores em outras culturas.
- A divulgação da cultura como princípio político pedagógico essencial, privilegiando a história estrangeira em detrimento da nacional; treinamento de professores e pagamento de índice de produtividade; valorização do corpo funcional da escola.
- A difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral; a inserção dos sujeitos no mundo; a custódia dos mais jovens, suprimindo nessa missão a família; igualdade de condições para acesso e permanência; qualidade para todos; gestão democrática e valorização do magistério.
- Isonomia para o acesso e permanência; qualidade para todos; gestão democrática de professores e administradores escolares; incremento salarial para o magistério evidenciando a produtividade de cada um; valorização de funcionários.

**03. (IF-TO/2016)** Veiga (2010) menciona alguns princípios norteadores do Projeto Político-pedagógico. Marque a alternativa que não contempla a proposição da referida autora:

- Gestão democrática.
- Igualdade.
- Qualidade.
- Valorização do estudante.
- Liberdade.

### Respostas

#### 01. Resposta: D

“É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania”(VEIGA, 2000, p. 23).

#### 02. Resposta: C

Princípios orientadores na construção do Projeto Político-Pedagógico:

A construção do PPP na perspectiva da gestão democrática fundamenta-se nos mesmos princípios que norteiam a escola pública e democrática. Gimeno Sacristan (2001), ao discutir a escola pública como um projeto da modernidade, destaca seus objetivos e suas finalidades em quatro grandes grupos:

- a fundamentação da democracia
- o estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito.
- a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral.
- a inserção dos sujeitos no mundo
- a custódia dos mais jovens, suprimindo nessa missão a família.

### 03. Resposta: D

A abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita:

a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

b) Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais.

c) Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

d) Liberdade é outro princípio constitucional.

e) Valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico.

Assim, em nenhum momento a autora menciona a alternativa "d" Valorização do estudante.

**VINHA, TELMA PILEGGI. O EDUCADOR E A MORALIDADE INFANTIL NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA. REVISTA DO COGEIME, N° 14, JULHO/99, PÁG. 15-38.**

O que me levou a pesquisar a área da moralidade, a questão da autonomia, foi a minha experiência como coordenadora pedagógica. Quando eu trabalhava em Itatiba, cidade próxima a Campinas, como coordenadora, os professores costumavam me perguntar: "O que eu faço com aquele aluno que bate nos outros? O que eu faço com aquele que fala palavrão o tempo inteiro? E com aquele que não pára um minuto quieto, que fica correndo pela classe? Eu ponho para pensar e não adianta."

Eu também não sabia o que fazer. Sabíamos que não podia gritar, não podia estrangular, mesmo sendo nossa vontade, não podia colocar de castigo, não podia bater. Nós sabíamos o que não fazer, mas não sabíamos quais procedimentos eram adequados para lidar com essa questão do desenvolvimento da moralidade, da autonomia, da disciplina.

Estudamos um pouco de psicologia, lemos textos, lemos artigos e não queremos educar como educávamos algumas décadas atrás. Não queremos repetir um modelo de educação autoritária, como a que nós tivemos. Mas, ao mesmo tempo, nos sentimos inseguros de como agir diante de um mal comportamento de uma criança. Por vezes, os professores sentiam-se muito permissivos. Diziam: "Eu converso, converso, converso e não adianta. Não acontece nada. Ele continua da mesma maneira."

Em outros momentos, o professor não se continha e acabava estourando e sentia-se autoritário demais. A nossa preocupação era encontrar o limite da intervenção, de qual o procedimento que está mais coerente com o ser huma-

no que eu quero formar. Que ser humano vocês querem formar? Autônomo, crítico, criativo, humano, responsável, que saiba conviver com o outro, cidadão, feliz, inteligente.

Humano, no sentido de pessoa humanizada, merece reflexão. Será que os nossos procedimentos pedagógicos, aqueles que utilizamos em sala de aula, são coerentes com esse homem que queremos construir?

Na escola tradicional, o professor também tem esses objetivos belos e nobres, e realmente gostaria de estar trabalhando para formar esse homem. Só que, na sala de aula, uma carteira está atrás da outra e as crianças não podem se comunicar, conversar. Cada um tem que ter o seu próprio material, não pode emprestar para o amigo. A professora é quem diz o que fazer, quando fazer, como começar, quando começar, a que horas terminar. Ela é quem determina, inclusive, a ida ao banheiro. É a própria professora que diz para as crianças quando está certo e quando está errado.

Como é que queremos formar pessoas cooperativas, se um não pode ajudar o outro, porque isso é visto como 'cola', como uma coisa negativa? Quando escrevem, eles colocam o braço sobre o trabalho para o outro não ver. Como é que eu posso formar pessoas solidárias, se cada um tem que ter o seu, se eu não posso compartilhar os meus materiais, se eu não posso compartilhar minhas atividades com o meu colega? Como é que eu quero formar pessoas que saibam decidir, se o professor decide até a hora das crianças irem ao banheiro, decide que atividade vai ser dada, como vai ser feita? Como é que eu quero crianças que saibam viver em uma democracia, conviver com os iguais, se eles não podem conversar?

Há muita incoerência entre o objetivo e os instrumentos utilizados para atingir esse objetivo. Se o objetivo é formar um ser humano autônomo, criativo etc, a sala tem que ter um ambiente em que tudo isso seja possível de acontecer. Essa é apenas uma reflexão inicial. O tema central é a construção da autonomia, o desenvolvimento moral.

O que se entende por moralidade? Qual é a ideia de moralidade? O que é certo? O que é íntegro, integridade, respeito, o bem, o caráter? Como isso é construído na criança, como a criança aprende isso no dia-a-dia? Ela segue exemplos, modelos?

Primeiramente, o desenvolvimento moral refere-se ao desenvolvimento das crenças, dos valores, das ideias dos sujeitos sobre a noção do certo, do errado, dos juízos. Quando me sinto culpado por uma atitude, estou emitindo um juízo. Esse julgamento reflete as minhas crenças, os meus valores, a noção do que é certo e do que é errado. Da mesma forma quando julgo a ação do outro e a maneira como eu acredito que o outro me vê.

Esse é o desenvolvimento moral. A moral se refere ao que eu devo ser, como eu devo agir perante o outro. Como eu devo e não como eu ajo. O estudo da moral, da ética, é como eu devo agir. O mais importante, para Piaget, não são os valores pessoais. O que mais importa para ele é por que eu sigo esses valores. Por exemplo, por que eu tenho que ser honesto numa relação com outra pessoa? Por que a sociedade me ensinou e todos cobram esse padrão

social? Se eu viver em uma sociedade que me ensine que a mentira, às vezes, é o melhor caminho, então eu posso mentir e tudo bem? Eu tenho que ser verdadeiro sempre? Por que isso é importante?

Piaget mostra o que vai fazer diferença entre uma moral autônoma – quando uma pessoa governa a si mesma, é responsável pelos seus atos, leva em conta o outro antes de tomar uma decisão – e uma moral heterônoma – quando a pessoa é governada pelos outros. É uma pessoa que justifica o que ela faz, justifica o que ela sente em nome do outro, do terceiro. “Eu penso assim porque a vida inteira me ensinaram a agir assim.”

O que faz diferença entre uma moral heterônoma, em que a moral é externa, e a autônoma, em que o centro, a ética, os meus valores, são interiorizados, são internos é justamente a razão de eu seguir os meus valores. Por que os professores querem que as crianças cumpram as regras da classe? Porque as regras são necessárias para organizar os trabalhos, para formar os cidadãos do futuro e não por medo da criança de ficar sem recreio ou receber uma punição ou uma recompensa do professor depois.

O fundamental para Piaget é que as pessoas autônomas seguem determinadas normas porque elas acreditam que isso é o melhor para elas. Elas não seguem essas normas para receber uma recompensa, por medo do olhar externo, por medo de uma punição, de uma censura. O importante não é ser leal ou não, mas por que eu estou sendo leal.

É preciso saber que numa relação entre pessoas, se uma começar a falar mentiras, o elo de confiança é rompido, desestabilizando a relação. O importante é refletir a respeito de por que seguimos as normas, os nossos valores. É por medo ou para agradar os pais, o diretor, as crianças?

Para serem coerentes com isso, os educadores devem estar pensando por que estão transformando a sala de aula, aderindo ao construtivismo. Se é porque eu sigo os meus valores e estou me transformando ou se é por uma recompensa ou uma punição. É isso que vai fazer diferença entre uma moral autônoma e uma moral heterônoma.

Para a criança, a construção da inteligência se dá a partir da interação com o meio. O mesmo vale para a moralidade. A construção dos valores, o desenvolvimento moral, se dá a partir da interação da criança com pessoas e situações. Não existe moral sem o outro. A moral, necessariamente, envolve o outro, porque se refere a regras, a normas, como as pessoas devem agir perante o outro. A construção dos valores se dá a partir das experiências com o outro.

Será que a moralidade é ensinada diretamente? É muito comum usarmos histórias infantis – contar que o Pinocchio mentiu e o nariz dele cresceu. Quando as crianças brigam, contamos uma história de briga entre os personagens, que tiveram um final trágico. Com a história da cigarra e da formiga, ensinamos a questão da solidariedade, da cooperação, e assim por diante, sempre utilizando a moral da história.

Na realidade, a moralidade não se aprende assim. A moralidade não é ensinada por sermões. A moralidade vai se dando a partir das pequenas experiências diárias que a criança tem ao se relacionar com o outro.

O pai ensina a não mentir, mas quando, por exemplo, encontra uma morena na padaria, diz para o filho: “não fala para tua mãe que eu encontrei com a fulana”. Ou a mãe bate o carro e diz: “não conta para o teu pai que fui eu!”. Ou ainda quando a criança fala a verdade, é punida, mais pelo que ela contou do que por ter falado a verdade. No entanto, para a criança, o sentimento é de que falou a verdade e foi castigada. O que ela está aprendendo?

A criança vai percebendo que, às vezes, ela mente e não é descoberta e que a mentira é necessária para escapar de um castigo. Essas são as experiências que ela está tendo com as pessoas, mostrando que nem sempre ser honesto é um bom negócio.

Para falar da moralidade infantil é preciso considerar que a criança tem uma concepção do que é certo, do que é errado, do valor de verdade, do valor de mentira, completamente diferente do adulto. Para uma criança pequena, uma mentira que é considerada grave é uma mentira em que você não pode acreditar. É, por exemplo, você dizer que encontrou um homem do tamanho de um prédio. Para ela, essa é uma mentira muito grave, porque não existe um homem do tamanho de um prédio. Assim, o exagero para a criança é mentira. Por outro lado, ela falar que tirou uma nota alta na prova, sendo que não tirou, não é uma mentira assim tão séria, porque ela poderia ter tirado mesmo! Como ela poderia ter tirado, é uma mentirinha boba.

Um adulto que disser que trocou de carro e não trocou cometeu uma mentira séria, porque está querendo aparecer, teve a intenção de mentir e enganar. Mas se alguém disser: “eu vi um caminhão que parecia um navio de tão grande”, as pessoas vão perceber que é um exagero, não é uma mentira tão séria. Para a criança é o contrário.

A criança também considera o engano e a mentira a mesma coisa. A partir daí, como podemos lidar com a mentira na criança? Constance Camille deixa claro que, primeiramente, devemos perceber que a própria inteligência da criança – de educação infantil, com dois a sete anos – é pré-operatória, é intuitiva.

Muitas vezes acontece que o adulto é capaz, a partir de indícios, deduzir que a criança comeu biscoitos – a lata de biscoito está diminuindo, a boquinha da criança está suja. Em vez de afirmar: “você comeu biscoito”, diz: “o seu coração está me dizendo que você comeu biscoito.” Ou: “deixa eu olhar nos seus olhos. Você comeu biscoito e está mentindo” Isso é um abuso da autoridade do adulto que trata a criança como se fosse transparente. Isso só é possível porque essa criança ainda é pré-operatória, incapaz de tirar a conclusão como o adulto.

Eles realmente acreditam que são transparentes e que os adultos são mágicos, têm o poder de, olhando dentro dos olhos, ouvindo o coração, adivinhar. É diferente se o adulto falar “eu não posso acreditar no que você está me dizendo por causa disso”.

A primeira atitude do adulto é não abusar da autoridade de adulto, porque a criança constrói a privacidade com muito custo. É preciso dizer para a criança o porquê

de você não acreditar no que ela está dizendo e mostrar onde está a mentira no que ela falou. Explicar quais são as consequências da mentira na relação entre duas pessoas.

Quando queremos crianças e pessoas sinceras, devemos estar preparados para ouvir verdades agradáveis e desagradáveis. Valorizar o fato de a criança ter contado a verdade, mas não deixar de conversar sobre o que ela fez. Deixar claro que contar a verdade é algo saudável, e refletir sobre o ato em si.

Moralidade envolve uma série de regras e essas regras só existem porque na convivência entre as pessoas são necessárias. Com o tempo, a criança vai percebendo as consequências do não cumprimento da regra ou da necessidade dessa regra existir. Na educação, é isso que tem de ser mostrado para as crianças.

É muito comum as regras serem associadas ao medo da criança ser punida, ao medo dela ser castigada por Deus, ou por um anjinho que está vendo tudo. Ou ainda a uma recompensa. Se ela for boazinha, vai ganhar um sorvete. Na realidade, se a criança só deixa de mentir porque tem medo de o nariz crescer, ou deixa de mentir porque a mãe não gosta que mente, ou porque a mãe acha feio, ela cresce com medo de descobrirem. O que fazia essa criança legitimar a norma de falar a verdade eram coisas que, provavelmente, quando ela crescer já não vai acreditar mais. Haverá situações em que ela vai mentir e ninguém vai descobrir, o nariz não vai crescer. Ela vai experimentar situações em que a opinião da mãe dela não pesa tanto quanto a dos amigos.

O que fazia a criança legitimar a norma já não existe mais. Ela não tem mais porque cumprir. Por isso é importante associar uma regra a um bem-estar e às consequências do não cumprimento dessa regra. Tem de haver sentido na existência da regra, para um bom convívio social.

### Temas transversais

Atualmente, é comum os professores alegarem que, nas classes em que trabalham em grupos, as crianças têm mais conflitos. É claro, elas convivem mais, antes elas conviviam menos, então os conflitos não apareciam. A moralidade é justamente um tema transversal à ética por causa disso.

As crianças estão convivendo e, de repente acontece uma briga. Se o professor finge que não vê, ele está passando uma mensagem de que, nessa escola, a agressão é permitida. Ao contrário, se a briga é encerrada por um adulto e os dois são colocados de castigo, a mensagem é de que os adultos têm mais autoridade, e quando vocês tiverem um problema têm de procurar um adulto. O melhor seria interferir para revalidar a regra e deixar claro: "aqui nesta escola, as pessoas não devem se agredir. Vamos ver o que está acontecendo e uma maneira de resolver isso sem agressão."

Diante do mesmo conflito, o adulto pode ter respostas diferentes e, de qualquer maneira, ele está ensinando a moralidade nesse dia-a-dia. Com cada resposta que ele dá, ou com as que ele não dá, a moralidade e a ética são abordadas. Por isso é um tema transversal. A moralidade vai se

dando a partir daquelas situações do cotidiano do professor, do pai, das crianças com as crianças. Nesses momentos é que estão sendo trabalhadas a ética e a moralidade.

Cada ato do relacionamento com o aluno serve para algo e faz parte da construção da personalidade que a criança está formando. Em cada ato, o educador tem que perceber que está trabalhando a moralidade, por isso que é um tema transversal. Vamos supor que duas crianças estejam brigando por causa de um balanço. O professor pode fingir que não está vendo. Ou pode ir lá e dizer: "Cada um balanço dois minutos e eu vou ficar marcando." Ou ele pode chegar e falar: "Temos um balanço e duas crianças querendo balançar. Como vamos resolver isso? Como vamos fazer para que todos usem o balanço?"

Nos três casos, o professor está passando uma mensagem. Podem se pagar porque o problema é de vocês. Ou o adulto resolve o problema. Ou vamos resolver o problema sem agressão.

Quando as crianças começam a resolver os problemas, as soluções não são as mais adequadas. Mas elas só vão chegar a resolver os problemas de forma adequada, quando começarem a resolvê-los, percebendo as consequências.

Em nenhum momento afirma-se que o professor não deve intervir. Mas a intervenção deve ser adequada, construtiva. Atuar como interlocutor ou mediador do problema, da discussão para que as crianças possam chegar a uma conclusão.

O que as crianças podem fazer na sala, com relação aos limites, às normas, é justamente elaborar as regras. Há normas que são necessárias, não são negociadas. Por exemplo, não é permitido bater. É uma regra que não pode ser flexível – bater só de vez em quando ou de leve. Outro exemplo é escovar os dentes, também é uma regra que não tem negociação.

Nas salas de aula existem dois tipos de regras. As regras necessárias são as regras de boa saúde, de boa educação. São regras que não se negocia. A criança não pode escolher se ela quer ir na escola ou não. Este tipo de escola não tem negociação.

Existem outras normas que são as que organizam o trabalho da sala e garantem a justiça. Da formulação dessas regras as crianças podem participar. Por exemplo, combinar algum sinal para avisar quando o barulho estiver muito alto. Há salas em que a criança incomodada com o barulho apaga a luz para avisar os colegas que abaxem o tom de voz. Diminuiu, ela acende a luz. Assim, até a cobrança da regra não fica só com o professor, mas também com quem estiver incomodado.

É muito comum acontecer uma visão reducionista da teoria de Piaget, quando as escolas acham que a criança pequena pode escolher qual a sanção ou castigo que vai ser dado à criança que está aprontando alguma coisa. Crianças de seis anos são egocêntricas e incapazes de coordenar pontos de vista diferentes, de se colocar no lugar do outro. Elas escolhem os castigos da maneira mais

severa, que é a ideia que elas têm de justiça. Para elas, é justo pagar o preço sofrendo, para ser perdoado e aceito no grupo, restabelecendo o elo que foi rompido.

Nesses casos, não se pode passar a autoridade da escolha de sanção para a criança, mas sim elaborar a regra com eles. Um problema é colocado, discutido e decidido pelo grupo, resultando numa regra. Mas não se combina com as crianças o que fazer com quem não segue a regra, porque isso é um problema do professor, que tem que ser bem preparado para saber qual é a sanção mais justa, com o aluno.

A criança tem uma interpretação de regra rígida, ao pé da letra. Ela não percebe que cada caso é um caso. Ela não tem essa noção de justiça. É um erro acharmos que as crianças podem escolher qual é a sanção mais justa. Quando pregamos a intervenção e a não intervenção, trata-se de uma intervenção adequada, porque o professor desempenha uma autoridade na classe. Até saber, inclusive, até onde as crianças podem ir.

A moralidade é um tema transversal porque, quer o professor queira, quer não queira, está trabalhando a moral. O problema é que a maioria das escolas trabalham a moralidade não em direção à autonomia e sim à manutenção da heteronomia. Toda escola – de Educação Infantil, Ensino fundamental, Ensino médio, professor de química, de física – trabalha a moral. Mas muito poucos professores a trabalham em direção a autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais colocam temas transversais como orientação sexual, educação para a saúde, ética, pluralidade cultural, meio ambiente. Quando o professor pede para as crianças escovarem os dentes e a torneira fica aberta, ele está trabalhando o tema transversal meio ambiente, mas com o desperdício.

Em outra situação, ele vê duas crianças brincando de faz-de-conta de namorar ou se beijando e fica roxo de vergonha ou repreende. Ele também está trabalhando a orientação sexual. Nós precisamos conhecer muito bem os temas transversais porque, independentemente da nossa vontade, eles estão sendo trabalhados.

A moralidade é ensinada a todo momento. O professor passa mensagens e valores constantemente. Qualquer professor transmite valores e regras nos livros didáticos, na organização institucional. Para cada regra da escola, temos de pensar se ela é realmente necessária, se está prejudicando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Tudo tem que ter um sentido de existir.

Outro aspecto refere-se a como o conteúdo é trabalhado. Se queremos “pessoas críticas”, não ensinamos história com uma visão única, dando a crítica pronta. É preciso que eles comparem diferentes autores sobre história e discutam. Para ensinar o lógico-matemático, é preciso dar oportunidade para a criança reinventar, assim como no conhecimento físico, com as propriedades dos objetos, cor, sabor, odor.

Ensinar sem permitir que eles descubram, passando os conceitos como se fossem verdades prontas, ensinando a técnica para resolver sem deixá-los resolver por si mesmos, assim o educador deixa claro que a verdade vem da cabeça

do professor. Assim, o que os alunos têm de fazer, mesmo que eles não entendam, é obedecer, é aceitar a autoridade, que hoje é o professor e amanhã pode ser o diretor, o chefe, o marido, o político.

As crianças vão aprendendo a engolir sem entender. Vão engolindo e achando que é assim mesmo e quando crescem, continuam acreditando que as verdades vêm de determinadas pessoas e não questionam essas verdades.

### Avaliação

A forma de avaliação das crianças é outro aspecto. Por exemplo, perder ponto quando conversar e ganhar ponto quando entregar trabalho. A maneira de usar o instrumento de avaliação, ameaçando com frases como: “você vão ver na hora da prova, vou dar uma prova surpresa”. Portanto, na avaliação, e se é avaliado o desenvolvimento da criança pequena, também está sendo trabalhada a moralidade.

A relação professor-aluno e a relação entre as próprias crianças são indicativas de valores, normas e regras. Se é permitida a discriminação e o desrespeito no relacionamento entre os alunos, isso é legitimado pela escola, que não tem esse direito e o professor não pode permitir esse tipo de atitude no ambiente escolar.

Nós precisamos, como educadores, ter uma postura extremamente exemplar. Somos modelos e sabemos que, nesse período pré-operatório, a criança aprende muito por imitação, que é inconsciente. O modelo tem que ser exemplar porque a criança não vai aprender o que é falado, mas com os atos de quem fala. Por isso, é fundamental que haja coerência no modo de agir e coerência no discurso.

Para a criança aprender o respeito, tem que viver em um ambiente de respeito. Para aprender a falar baixo, é preciso que se fale baixo com ela. Se as crianças utilizam uniforme, os professores têm de usar também. Se o professor quer que as crianças, por exemplo, respeitem uma fila, tem que respeitar também e, na hora da merenda, entrar na fila, e se quer que eles falem a verdade, tem que ser sincero.

O modelo tem que ser exemplar e isso é fundamental. A criança não vai seguir as mensagens passadas verbalmente, oralmente. Ela vai seguir o comportamento. Por isso a postura tem que ser muito exemplar.

### Ambiente cooperativo

É muito comum na educação em geral, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que se estudem técnicas e procedimentos de educação moral, mas o professor não faz o essencial que é construir um ambiente cooperativo. Não adianta pensar em trabalhar direitos e respeito com discurso e técnicas em cima de dilemas, e não construir na classe um ambiente em que tudo isso está presente.

A preocupação deve ser construir esse ambiente, em que as crianças interajam, pautado pelo respeito, sem coerção ou pressão. Favorecer que a criança tome pequenas

decisões e assuma responsabilidades. Ela estará construindo esse conhecimento e o professor também estará trabalhando com temas específicos, como os direitos.

Na verdade, a construção da personalidade moral vai se dar a partir da interação com os diversos ambientes: família, escola, amigos, meios de comunicação, etc. Cada um tem um peso. Na primeira infância, até os quatro anos, a família tem um peso muito grande. A interação com esses vários ambientes é que vai formando o desenvolvimento moral da criança.

Na realidade, o que faz uma criança desenvolver mais ou menos a sua moralidade e a sua autonomia, é justamente o convívio, se ela está interagindo num ambiente autoritário ou democrático. Mas a concepção de autoritário não é apenas o "não". Em um ambiente em que tudo é não, é natural que a criança tenha mais dificuldades de tomar decisões para assumir responsabilidades e ficar com medo de punições. Mas no construtivismo, o autoritário não é só esse ambiente.

Autoritário é o que o adulto faz pela criança que ela pode fazer por si mesma. Autoritário é quando o professor está ensinando ou instruindo algo que a criança pode descobrir ou reinventar a partir de situações que ele vai colocando, para que ela reinvente, para que ela descubra. Autoritário, é aquele professor que coloca as normas, que diz o que é melhor para a criança. É o professor que não permite que as crianças interajam, que elas troquem ideias. Autoritário é o professor que entrega o trabalho na mão, recolhe o trabalho, resolve os problemas, entrega o material, diz o horário de começar, de ir ao banheiro etc.

Eu brinco que "atire a primeira pedra quem nunca tiver pecado", porque no dia-a-dia do educador, acabamos amarrando o sapato, pondo comida no prato, ajudando a criança. E, muitas vezes, os pais que podem ter babá, podem estar prejudicando ainda mais as crianças, porque muitas vezes a babá tira a roupa, dá o banho, escolhe a roupa, põe a roupa, abotoa, amarra o sapato, penteia o cabelo, põe a comida no prato, dá a comida na boca, põe na frente da televisão, coisas que a criança poderia fazer sozinha.

Assim, um ambiente autoritário é um ambiente em que não é permitido que a criança faça as coisas por ela mesma. O democrático é o contrário, é aquele ambiente em que a criança planeja junto com o professor quais atividades vão ter naquele dia. Ela vai tomar decisões, escolher, dentre as opções oferecidas pelo professor, quais quer fazer. É o ambiente em que as crianças montam os cantinhos, pegam os materiais e estes são compartilhados. A criança é quem decide e o ritmo dela é respeitado.

Então, por exemplo, se uma criança demora mais para fazer um desenho e outra menos, a que terminou muda de canto. Não tem aquela comparação entre as pessoas: "olha, tá vendo, está todo o mundo te esperando, só falta você."

Nesse ambiente democrático, diante de um conflito, as crianças vão pensar outra maneira de resolvê-lo, sem usar as mãos, os dentes, cotovelo, joelho, pé. O professor evita fazer pela criança tudo aquilo que ela pode fazer por si mesma. Em casa é a mesma coisa.

A criança pequena não pode tomar grandes decisões. Por exemplo, não cabe à criança escolher em que escola quer estudar, nem se ela quer sair numa noite fria com casaco ou não. Isso ela não pode decidir. Mas ela pode decidir com qual casaco ela quer sair, se ela quer com o vermelho, com o roxo ou com o amarelo. Ela pode decidir, por exemplo na escola, se ela quer entrar com a mãe ou se prefere entrar sozinha. Ela não vai escolher se ela vai trabalhar ou não no dia, mas ela pode escolher quais atividades. A criança pequena, em um ambiente democrático, não toma qualquer decisão, mas está tomando pequenas decisões o tempo inteiro.

Em virtude da educação autoritária que nós tivemos, hoje em dia, diante de desafios, morremos de medo de errar. Quando alguém pede para a pessoa falar em público, ela treme na base. Para tomar decisões, justificamos o nosso agir em nome do outro: "Ah, mas fulano falou que era para eu fazer assim", ou: "eu reagi assim porque o porteiro foi mal-educado comigo", mas você poderia ter reagido de outra maneira.

Justamente pelo fruto dessa educação é que nós somos assim hoje. O mercado de trabalho, inclusive, exige mais do que apenas cumprir ordens. Exige pessoas que pensem por si mesmas, que tomem decisões, criativas, que estejam sempre se atualizando. A escola está formando pessoas que não estão atendendo às necessidades do próprio mercado profissional.

O Piaget diz que as pessoas verdadeiramente autônomas são raras. É claro, a vida inteira vivemos em um ambiente autoritário, quando não era a escola, era mãe, o pai que diziam que tinha que obedecer, que é o pai quem manda.

Cito o depoimento de um pai no livro "Liberdade sem medo": "meus pais foram autoritários, minha escola usava castigo e, se não fosse por isso, eu não seria a pessoa que eu sou hoje." E o Hill responde assim para ele: "olha, eu não conheço o senhor, mas quem disse que o senhor não poderia ser uma pessoa melhor do que é hoje?!" Temos que argumentar isso com os pais, mostrando que o mundo está mudando. Nós somos frutos de uma educação autoritária, mas queremos formar pessoas cada vez melhores.

Os limites vão situar a criança no espaço social e é preciso determinar os espaços da mãe, do colega, da professora. No desenvolvimento moral, para Piaget, os limites são necessários e eles precisam existir. A criança necessita disso para se sentir amada, protegida. Para chegar à autonomia, ela precisa primeiro dos limites colocados pelo adulto. Depois ela irá construindo os seus próprios limites.

### **Amor, temor e respeito**

Ao mesmo tempo que eu amo, eu também temo. Esse sentimento é o respeito. Para Piaget, todo o respeito é uma mistura de amor e de temor.

Piaget percebeu que as crianças pequenas têm um sentimento que ele chama de sentimento de obrigação, de aceitação interior a uma norma, a uma recomendação dos adultos. Por exemplo, se a criança vai colocar a mão na tomada, a mãe diz assim: "não pode!". Ela sabe que lá não é

para mexer, tanto que mexe escondido ou mexe e olha para a mãe. Isso porque essa criança aceita interiormente aquela recomendação. Ela sabe que não é para mexer e se ela for flagrada mexendo, fica constrangida, perturbada, porque sabe que fez algo errado.

O Piaget perguntou: “por que as crianças, em uma idade tão pequena, em que tudo é brincadeira, tudo é espontaneidade, por que essas crianças aceitam o que os adultos falam? Por que elas simplesmente não ignoram?”

Ele descobriu que para a criança ter esse sentimento de aceitação interior a uma norma, a uma regra, é preciso que haja duas condições simultâneas. Primeiro essa criança precisa estar acostumada a receber normas e recomendações que são comuns, como não mexer na tomada, não atravessar a rua sozinha, não brincar com faca. Estar acostumada primeiro a receber limites, receber normas.

O segundo fator que faz com que essa criança apresente esse sentimento de obrigação é que ela só vai ter aceitação interior a uma regra quando essa norma parta de uma pessoa que ela respeita. Ela só tem aceitação interior a uma norma se essa norma vem de uma pessoa que ao mesmo tempo ela ame e tema.

Será que só o amor é suficiente para causar sentimento de obrigação? Não. Por exemplo, ela ama o irmão mais velho e não tem essa aceitação interior de uma regra posta por um irmão ou uma irmã.

A criança tem medo de uma pessoa estranha, tanto que se esconde atrás da perna da mãe. Mas a recomendação de um estranho, a ordem de um estranho, não faz com que uma criança se sinta obrigada a isso. O medo de uma pessoa só coage, a criança não faz enquanto ela sente medo. Depois que a pessoa que causa o medo sai, ela está livre para agir. Então o medo não causa aceitação interior à norma nenhuma.

Esse primeiro respeito, Piaget chama de respeito unilateral. É o respeito de um lado só, que a criança tem pelo adulto. A criança vê o adulto como o mais forte, como aquele que sabe mais. Então esse respeito é uma relação assimétrica entre o adulto e a criança. A criança por exemplo, nunca vê o professor como uma pessoa igual a ela.

A criança vê o professor como aquele que sabe mais. Entre os colegas, elas discutem, mas se o professor falar: “é isso, tá errado”, elas não vão questionar.

Com o pai se dá o mesmo. É uma relação desigual. A criança nunca vê o adulto como igual. Se respeito é uma mistura de amor e temor, o temor do respeito unilateral é o seguinte: a criança tem medo de ser punida, tem medo de ser censurada e principalmente tem medo de perder o amor dos pais.

Inclusive, jamais devemos utilizar com a criança a retirada do amor como sanção. Por exemplo, falar assim: “eu não gosto mais de você, você é feio. A mamãe está triste, não quer mais falar com você.” Não se usa a retirada de amor porque a criança só se atreve, só se arrisca, em relações frágeis. Aquelas relações em que se ela aprontar alguma coisa, o colega não vai querer mais brincar com ela. Isso porque existe uma segurança de ser amada, de estar em casa, de que nunca vai perder o amor dos pais, uma relação estável.

### Moral heterônoma

O respeito unilateral, que a criança tem medo de perder o amor, medo de ser punida, de ser censurada, leva a uma moral que é chamada de moral heterônoma. É a moral da criança que é governada pelos adultos. O exemplo de moral heterônoma é que a criança justifica uma regra, uma norma, em cima da autoridade de um adulto.

As crianças têm uma ideia do adulto como se este fosse mágico, como se quando eles crescerem saberão tudo. O adulto desenvolveu determinadas estruturas que permitem raciocinar de uma maneira diferente da criança, e para ela, o adulto sabe muita coisa.

Isso é moral heterônoma e as relações dessa moral são justamente consequência de respeito unilateral. A criança pequena só estabelece com o adulto relações de respeito unilateral. Ela não consegue estabelecer uma relação de igual para igual, que são as relações de respeito mútuo, relações de mão dupla. Eu te respeito e você me respeita. A criança pequena tem aceitação interior do que o adulto fala.

Mas, e o adulto tem aceitação interior ao que a criança fala? Não. Muitas vezes nem aceitamos o que a criança fala. No respeito mútuo, não existe mais a presença da autoridade. A legalidade, quer dizer, o que é legal, o que é justo, predomina. Nas relações de respeito mútuo, o respeito não é amor e temor? Nas relações de respeito mútuo também existem amor e temor. Mas o temor nesse caso é o medo de eu decair aos olhos dos outros, não é mais o medo de ser censurado, de ser castigado, de ser punido, de perder o amor.

As relações de respeito mútuo, entre pessoas que se consideram iguais, levam à uma moral autônoma. Autônoma é a pessoa que governa a si mesma, mas considerando sempre o outro por vontade própria. Não é simplesmente eu fazer o que eu quero. É eu considerar o que é melhor para nós, ao tomar uma decisão.

Moral autônoma é dizer assim: “eu estou trabalhando com Piaget porque eu estudei e concordo com as ideias. Não porque ele falou e eu falo amém. Eu estou estudando e vejo que isso é coerente.” Autonomia é decorrente de relações de igual para igual.

A criança pequena não consegue ver o adulto como igual, mas quem ela consegue tratar como igual? Os colegas. Para a criança chegar à autonomia, ela precisa ter relações de respeito mútuo. Para isso, ela precisa conviver com crianças da mesma idade que ela.

Na escola, a criança vai poder conviver com crianças da mesma idade. No entanto, a escola põe uma carteira atrás da outra e não permite que as crianças troquem ideias. Se elas não tiverem essas relações em que vão discutir e resolver os conflitos, trocando ideias, percebendo que os pontos de vista são diferentes, dificilmente vão chegar à autonomia.

Na escola tradicional, só durante o recreio é permitido que as crianças troquem ideias. Assim, as crianças vão continuar heterônomas e se tornarão adultos heterônomos.

Um princípio básico da teoria Piagetiana é a interação social. Para chegar à autonomia moral e intelectual, tem que haver duas coisas: a ação do objeto sobre o conhecimento e a interação social.



É preciso colocar situações em que as crianças vão interagir socialmente. Mesmo quando cada criança faz o próprio desenho, o professor vai olhar para ela e conversar com ela. Quatro crianças em cada cantinho porque é um número que favorece essa interação social. Grupos de seis ou sete propiciam a formação de “panelinhas”, não havendo interação com todos. Tem de haver um motivo para o que está acontecendo. As decisões pedagógicas têm de ser fundamentadas numa teoria científica. É fundamental saber porque fazer dessa maneira e não de outra, porque dessa maneira eu desenvolvo melhor a autonomia, daquela maneira não. As decisões têm de sair do senso comum entre os profissionais da educação.

### Os limites

Está acontecendo que os limites estão se ampliando muito. Nenhuma criança gosta de limites, nenhum ser humano gosta. É natural e é saudável que a criança teste os limites, porque quando ela testa os limites, ela está testando a validade dos mesmos, se são necessários. Mas quando a mãe ameaça e chega na hora e não cumpre, a criança vai perdendo o temor que ela tem naturalmente pelo adulto. Ela sabe que não vai acontecer nada com a mãe, que a mãe não vai fazer nada, e os limites vão se ampliando.

Os limites situam a criança no espaço social: “até aqui eu posso ir. Aqui eu estou invadindo o espaço do outro”. É fundamental que o adulto vá mostrando o limite: “até aqui você pode ir, aqui o espaço é meu.”

Na escola ocorre o mesmo. Se uma criança vem de um ambiente sem limites, é terrível para o professor. Mas para a criança, talvez seja a única oportunidade que ela tem de estar interagindo em ambiente que coloca limites para ela de maneira adequada. É normal uma criança fazer com os professores o que ela faz em casa. Se em casa ela se joga no chão para conseguir uma coisa, é natural que no começo, quando ela for frustrada na escola, ela se jogue no chão para conseguir a mesma coisa do professor.

Mas a resposta que os educadores vão dar será diferente diante do mesmo ato, e isso é saudável. Se a criança não tem esses limites, o fato de o professor dar uma resposta adequada vai fazê-la perceber algo e, talvez, seja o único ambiente em que ela interage que está auxiliando no desenvolvimento do respeito ao outro.

Se o ambiente oferecido na escola é pautado no respeito mútuo, é um ambiente em que as crianças decidem o que fazer, tomam decisões, elaboram as normas, sorte dessas crianças, que têm a possibilidade de estar interagindo em um ambiente saudável.

Também é fundamental saber por que e quando acionar os pais. Geralmente, quando há algum problema, primeiro coloca-se para a criança, antes de levar para os pais. Tem problemas que quem tem que trabalhar é a própria escola. Por exemplo, o problema de indisciplina de criança que corre demais na sala, ou que está falando muito, estão fora da alçada dos pais.

Temos que tomar muito cuidado em separar o que é problema de casa, o que é problema da escola. Muitas vezes, quando se leva o problema para o pai, a situação piora,

porque essa criança decaiu mais ainda aos olhos do pai e a relação entre eles piora. Só devemos levar o problema para o pai quando ele tem condições de auxiliar de maneira adequada.

Em vez de o professor decair a criança aos olhos do pai, muitas vezes o remédio mais saudável é levantar a criança, mudar a maneira como o pai enxerga essa criança. Isso dá resultados.

### Aprendendo a sentir

Quando nós estudamos ética, o limite da moral são os atos e não os sentimentos. Todo sentimento é permitido, é aceito, não existe sentimento bom ou ruim. Faz parte da natureza humana sentir raiva, sentir inveja, sentir amor, sentir ódio, sentir carinho. Mas o problema é que os atos são limitados. Eu posso desejar muito um homem, mas eu não posso agarrar o homem na rua. Eu posso ter vontade de te matar, mas eu não vou te matar.

Para lidar com a criança, nós devemos deixar claro que o problema está no ato de raiva e não no sentimento de raiva. O respeito mútuo é uma mistura de amor e temor de decair aos olhos do outro. Assim, o primeiro passo para mudar um comportamento de uma pessoa é criar um vínculo de afeto. Se não for criado um vínculo de afeto com a criança, não vai existir o amor do respeito mútuo, e só o temor não vai causar na criança o sentimento de aceitação interior. É preciso, para modificar uma criança, para trabalhar com ela, para auxiliá-la, que ela goste do adulto. Se isso não ocorrer, nada do que for falado ou tentado com essa criança vai ter efeito, a não ser recompensa e punição.

A criança pequena, ou mesmo maior, se não gostar de alguém, por que vai modificar o comportamento em função da censura dessa pessoa? Até um adulto reagiria assim.

Eu me lembro de uma professora que foi muito inteligente. Ela tinha um aluno de seis anos que falava muito palavrão. A professora foi conversar com a mãe, que argumentou: “ele fala a mesma coisa para mim?! Eu não sei o que fazer com esse moleque! Ele é uma boca suja!” E aí começou a desfiar os palavrões. A professora entendeu a origem do problema e a conversa ficou por isso mesmo.

Tudo o que a professora tentou trabalhar com a criança não teve efeito. Então ela começou a se aproximar da criança. Sentava com ele, jogava com ele. Quando ele fazia coisa legal, ela mostrava que tinha notado a atitude.

Fazia atividades individuais, como contar uma história e falava: “olha, eu li essa história e lembrei de você.” Foi se aproximando da criança. Um dia, depois de um ou dois meses desse trabalho, ele falou um palavrão para ela. Ela simplesmente disse: “eu não gosto quando você me trata com palavrões. Eu não te trato com palavrões”. Ele respondeu: “mas eu falo assim com a minha mãe.” E ela: “Mas eu não sou sua mãe” e saiu de perto, não falou mais nada.

Essa criança nunca mais falou palavrão com a professora. A diferença é que agora ele gostava dela, ele não queria decair aos olhos dela. É muito comum que, quando eu recebo uma criança, vem com a “ficha criminal” e já se espera o pior dela.

Nós brincamos que sempre quem fica com a pior é o bonzinho, porque, em função do “terrível”, paramos a roda diversas vezes, no recreio estamos atrás dele e até durante a noite pensamos nele. Ele acaba recebendo mais atenções pelo comportamento negativo.

Se você espera o pior dele, você envia mensagens que é isso que você espera. Quando você olha e diz assim: “só podia ser você, estava demorando”, ou mesmo: “quantas vezes eu vou ter que te falar a mesma coisa. Será que você nunca vai aprender”, você passa mensagens como se esperasse isso dele. É natural que essa criança não modifique o comportamento, porque ele já decaiu aos seus olhos, então, por que mudar?

O Yves De La Taille tem um trabalho muito interessante em que ele contou para crianças, desde cinco, seis anos até 14, 15 anos, duas histórias. Na primeira história ele dizia que em uma classe, um livro que pertencia a todos foi furtado e que a professora descobriu quem foi. Quando ela descobriu, ela tinha duas opções: deixar quem roubou o livro sem recreio, ou contar para todo mundo que havia sido ele quem roubou o livro. O Yves perguntava às crianças o que elas achavam que era melhor a professora fazer e por que.

Metade das crianças de cinco anos, por causa do ego-centrismo, afirmou que era para deixar sem recreio. A outra metade disse que podia contar para todo mundo. A partir dos sete anos de idade, a maioria das crianças afirmou que não era para contar para todo mundo, que era melhor deixar sem recreio, porque elas ficavam com vergonha do que os outros iam pensar.

Depois de um tempo, o Yves contou outra história. Ele disse que numa classe a professora decidiu deixar esse aluno sem recreio e numa outra classe, onde aconteceu a mesma coisa, ela decidiu que ia contar para todo o mundo e contou para todos quem foi o menino que roubou o livro. Em uma das duas classes, um livro voltou a sumir. Em qual classe eles achavam que a criança tinha roubado – a que ficou sem recreio ou a que contou para todo o mundo? Uma criança de 12 anos, muito sabiamente, disse assim: “voltou a roubar naquela que contou para todo o mundo, porque ela já estava danada mesmo!”

Isso significa o que? Se eu já vejo essa criança como agressiva, como terrível, como difícil, como preguiçosa e eu passo mensagens, ela não vai mudar porque ela já decaiu aos meus olhos. Eu mudo quando não quero decepcionar o outro, quando não quero decair, quando eu gosto do outro. Se eu já estou danada aos olhos do outro, para que eu vou mudar? Se ele já não me acha grande coisa, por que eu vou ser grande coisa?

O caminho da educação nunca é o da humilhação, do ataque à dignidade, do grito, do castigo. É o contrário. Se eu quero modificar o comportamento de uma pessoa, eu tenho que mostrar que eu confio, que ela é capaz etc.

Uma professora chegou para uma criança que desenhava muito bem e pediu alguns desenhos para ela. Em alguns trabalhos ela colocou como ilustração o desenho que essa criança fez, acrescentando uma observação embaixo: “agradeço ao Felipe pela ilustração dos trabalhos”.

Os demais alunos exclamaram: “ô Felipão, você hein?!”. Na verdade, ela fez um trabalho de levantar a autoestima da criança, para a própria criança e aos olhos de todo o grupo. Esse é o caminho de uma educação construtiva.

### Linguagem de educador

Isso envolve muito a linguagem do educador, as sanções que ele utiliza. Essa linguagem deve ser construtiva, nunca destrutiva. O educador nunca deve julgar, mas simplesmente descrever as coisas. É fundamental, em uma educação, o vínculo de afeto, o cuidado em não decair a criança. Ao contrário, mudar a maneira de como eu vejo a criança.

As relações de respeito lateral não ocorrem só com a criança pequena em relação ao adulto. No nosso dia-a-dia, mantemos com os adultos, com as pessoas, relações de respeito lateral. Por exemplo, cada vez que a criança está crescendo e começa a questionar o adulto e este a re-preende, porque “não se fala assim com a mamãe, porque o papai não quer que faça assim”, justifica-se uma norma, uma conduta, com base no que a autoridade acha. Cada vez que você está associando o que a criança faz ao castigo, você está mantendo com essa criança relações de respeito lateral.

Isso pode ocorrer no casamento e até na relação que o professor mantém com o coordenador. Se o professor obedece e diz: “eu estou trabalhando assim porque ele quer”, é hora de começar a questionar a sua própria moralidade, a sua concepção de autonomia.

É diferente ele estar mudando a proposta de trabalho porque está convencido, está estudando que é por aí, de estar fazendo porque uma autoridade quer que ele faça. É preciso refletir e rever isso.

Se queremos educar as crianças para a autonomia, como podemos manter no dia-a-dia relações de respeito lateral com as pessoas? Consequentemente, as crianças serão tratadas assim. O professor deve estar sempre no mesmo nível das crianças. Se as crianças sentam no chão, ele também senta no chão, ele se abaixa para conversar com elas, ele procura usar um tom de voz que não seja elevado. O professor quer que as regras valham para todos, inclusive para ele.

Tratar uma criança com respeito mútuo, mesmo que ela ainda não consiga tratar o professor com respeito mútuo, vai muito mais longe. Por exemplo, é comum, quando as crianças brigam, o professor dizer: “vai lá, pede desculpas para o seu amigo, dá o dedinho para o seu amigo.” Mas se a própria professora brigou com o namorado, está chateada com ele, qual o adulto que vai dizer: “vai lá, pede desculpas e dá um abraço no seu namorado”?

É preciso ter com a criança o mesmo respeito com que se trata um adulto. Quem falaria para um adulto, a respeito de uma terceira pessoa presente: “não liga não, ela está querendo aparecer mesmo”? Mas falamos isso da criança para uma visita.

Quanto ao pedido de desculpas, só é válido quando é sincero, quando a criança está realmente arrependida do que fez. Esse desejo de desculpa tem que ser um de-

sejo interno dela, não por solicitação externa. O que podemos fazer é deixar claro para a criança, porque as crianças aprendem a pedir desculpas para se livrar do problema. Elas batem no colega e depois falam: “mas eu já pedi desculpas”.

Nós temos culpa nisso, porque quando elas brigam, dizemos: “pede desculpas para o seu amigo.” A criança vai aprendendo que pode ficar livre dos problemas dessa maneira. Ao invés de fazer isso, quando uma criança pede desculpas, temos que sentar com ela e falar: “o pedido de desculpas quer dizer que você está realmente sentido, arrependido do que você fez. É isso que você está sentindo? Pedido de desculpas significa modificar, significa que você não está querendo mais fazer o que fez. É isso que você quer dizer?”

Também é necessário ensinar à criança as consequências dos seus atos. Nós temos que tratar a criança com o mesmo respeito que dedicamos aos adultos. Não xingamos um adulto, não humilhamos, não colocamos de castigo um adulto. O que fazemos, com os adultos, é permitir que sintam as consequências dos atos, repararem o erro. É assim que devemos trabalhar com as crianças.

Em um ambiente de respeito mútuo, as regras e os limites são necessários. Piaget mostra que a criança é heterônoma. Ela é naturalmente governada pelos adultos e vai precisar de limites. Mas quando as crianças são pequeninhas, elas precisam de limites necessários. Conforme vão crescendo, os limites podem ir se ampliando. Os limites são negociáveis, são combinados com ela.

Por exemplo, o pequeno não vai decidir se vai pôr casaco no dia frio. Mas com o adolescente, não há porque brigar se ele quiser sair de camiseta num dia frio. Ele já sabe que lá fora está frio.

Brigamos com os adolescentes por tudo. Por causa do cabelo, pela bagunça do quarto, pela chave do carro, porque não come direito, porque sai sem casaco, porque a calça dele é rasgada. Como brigamos por tudo, coisas passam, coisas não passam. Na realidade, quando vocês forem elaborar as normas na classe de vocês, ou na família é preciso pensar: isso é realmente importante, vale a pena eu brigar por isso? Se não valer a pena vocês brigarem por isso, esqueçam.

A característica de uma regra é justamente a regularidade. Isso significa que ela tem que servir para diversas situações. Se ora ela é cumprida, ora não é cumprida, não tem porque existir essa norma. A regra existe, é o contrato entre as partes que vai beneficiar a todos. A característica dessa regra é que ela tem que ser cumprida sempre, ela tem que estar presente sempre.

### Da necessidade das regras

Ao combinar uma série de coisas bobas, muitas vão ser deixadas passar, e o adulto acaba caindo em descrédito aos olhos da criança. Quando fazemos uma regra com a criança, temos que ter autoridade para que se cumpra a regra. É preciso sempre questionar se vale a pena brigar por algo, a fim de definir-se uma regra é necessária ou não.

No caso de um adolescente não vale a pena brigar porque está frio lá fora e ele quer sair de camiseta, se ele comeu ou não comeu. Ele já sabe tudo isso. Mas vale a pena brigar pela chave do carro, se a regra for que antes dos dezoito anos não se dirige, e não abrir mão disso, deixando muito clara essa postura.

O adolescente tem que perceber que há aspectos como situações de respeito, de dignidade, de preconceito, de organização de determinado espaço. Pode ser que no quarto dele fique bagunçado, mas na sala o espaço é coletivo. Se brigarmos por tudo, esse jovem não saberá aquilo que é realmente importante, que é valorizado ou não.

Na escola é idêntico. É preciso separar na classe quais são as regras necessárias, que não são combinadas – como não bater, não falar palavrão, lavar as mãos, escovar dentes. Essas regras são só comunicadas. Por exemplo, se bateu, o professor revalida a regra: “não se bate em ninguém”; puxou o cabelo de alguém: “não se puxa o cabelo das pessoas”; “aqui nessa escola nós não falamos palavrões”.

Quando se quer mostrar autoridade, deixar claro que se está falando sério, mostrar que é para valer, tem que falar pouco. Quanto menos falar, mais será ouvido. A Angie Noil diz isso: para passar autoridade tem que ser breve e objetivo. Em várias palavras a mensagem se perde. Isso vale para qualquer relacionamento, não é só com criança.

Não adianta desenterrar o passado ou antecipar o futuro. O incidente tem que ser lidado no momento específico. Por exemplo, aconteceu numa escola a criança subir na mesa da merenda e sair correndo. A professora disse: “Felipe, para que servem as mesas?! Quantas vezes eu vou ter que falar com você? Felipe, como é que vai ser?”

De repente, ela trabalhou a linguagem e resolveu mudar. Mas é preciso usar uma linguagem descritiva e só se descreve o que se está vendo. Aí ela falou: “Felipe, as mesas não foram feitas para as pessoas subirem nelas, desça.” Em nenhum momento ela agrediu o Felipe, porque em nenhum momento admite-se qualquer ataque à dignidade de uma criança. É terminantemente proibido qualquer tipo de humilhação à criança. Ela conseguiu passar autoridade e o Felipe desceu.

Essa mesma criança, num outro dia, colocou a vassoura no ventilador. Aí a professora segurou a mão dela, contendo o ato, sem apertar, e disse: “Felipe, não se coloca nem se joga nada, absolutamente nada, no ventilador, entendeu?” É assim: tem que ser breve. Brincamos que o educador de Educação Infantil tem que falar menos e ouvir mais as crianças. Nós falamos demais, o tempo inteiro, com as crianças. Às vezes é preciso ouvir mais do que falar.

Quando se coloca uma limitação, por exemplo, não se joga pedra na janela, não há que explicar que não se pode jogar pedra na janela, porque a criança sabe isso. É simplesmente falar: “as janelas não foram feitas para serem quebradas”. É preciso usar uma linguagem que descreve, mas seja breve. Com discursos, em qualquer situação, não se é ouvido.

Resumindo: para mostrar autoridade, ser breve; com as regras necessárias, também usar linguagem breve. Por exemplo, tem que lavar a mão na hora da merenda, não interessa se a mão está muito ou pouco suja.

As regras combinadas são muito mais importantes que as regras necessárias. Mas elas têm só dois objetivos: garantir a justiça na classe e organizar os trabalhos. Geralmente, logo no início do ano, combinamos as regras. Isso não é adequado, porque a criança precisa ter a necessidade dessa regra existir. Ela precisa sentir a necessidade dessa regra, e se a colocamos no começo do ano, antecipamos o processo.

Há regras que nós sabemos que são sempre necessárias – não bater, não falar alto etc –, mas as crianças não sabem. Elas precisam, num primeiro momento na roda, falarem todas ao mesmo tempo. Quando ninguém estiver ouvindo, pára para ver o que está acontecendo. “O que é preciso fazer para ouvir o que o fulano está falando?” Diante de um problema sentido pela criança, comentar e propor soluções.

Mas a solução não é assim: “quem falar alto, acontece tal coisa”. Não se combina regra sanção. Combina-se: “falar um de cada vez.” No começo, nós entrevistamos as crianças para perguntar o que elas achavam das regras. Era comum as crianças falarem assim: “regra é tudo o que não se pode fazer”. “Tem regras que podem fazer?” e elas falavam: “não, se pode ser feito, para que fazer regra”. Então colocou-se a regra: não gritar. “Ah, então não pode gritar, tem que ficar todo o mundo quieto?”. “Não, tem que falar. Então como tem que falar? Pode falar baixo”. E aí vai se combinando. Mas tem regras que não dá. Então vamos dar uma mistura, coisas que podem, coisas que não podem ser feitas.

As regras têm de ser em pequeno número para que os professores façam com que se cumpram. Se forem em quantidade, muitas coisas serão deixadas passar. Para fazer com que se cumpram, pode ser de uma maneira muito natural, muito espontânea. Por exemplo, uma criança saiu da classe e deixou o cantinho desarrumado. O professor deve ir até ela e, tranquilamente, dizer: “olha, você esqueceu de arrumar o cantinho, vamos lá, num minutinho a gente arruma.” E fazer junto com ele. O que é importante é as crianças perceberem que não vai passar.

Quando a criança percebe que ora a regra é cumprida e ora não é cumprida, ela vai continuar tentando.

No filme apresentado, uma professora está trabalhando individualmente com uma criança. Existia uma regra de quando ela estivesse trabalhando individualmente com uma criança ela não seria interrompida. Ela combinou de fazer um sinal vermelho ou verde. Quando estivesse verde, as crianças poderiam vir e conversar com ela. Quando estivesse vermelho, significava que ela estava conversando com uma criança e era para esperar um pouquinho que depois ela atenderia.

Mas essas atividades individuais são rápidas, cinco ou dez minutos no máximo. O que acontecia é que a criança vinha falar alguma coisa, perguntar alguma coisa e ela dava atenção. Depois que ela resolvia o problema ela falava: “mas a gente não combinou de que quando estivesse vermelho não poderia interromper?!” Por seis vezes foi assim, ela não conseguia trabalhar individualmente, as outras crianças interrompiam. Então, ela resolveu cobrar a regra

mesmo. A criança chegava, ela levantava o vermelho e falava: “é urgente? Então daqui a pouco eu vou lá”. No começo, ela confessou que fazia com dor no coração, mas depois de um mês ela não tinha mais problema.

Com a ida ao banheiro também é assim. Há classes que têm dois colares, um verde e um vermelho, para menina e para menino. Uma menina coloca o colar verde e vai ao banheiro. No começo, é claro, eles formam uma fila para ir ao banheiro. Depois isso vai ficando normal. É comum eles irem juntos em três, quatro, no banheiro. Se o professor ora cobra, ora não cobra, deixa passar, vai ser assim o ano inteiro. Se na hora de ir ao cantinho, começar a ir em grupos de cinco, seis, e o professor finge que não vê, ora ele cobra, vai ser assim o ano inteiro.

Trabalhamos com 30, 32 crianças. Uma média tranquila na sala. É claro que o ideal é ter menos alunos. Acontece que o ideal é termos materiais adequados, espaço físico adequado, um grupo de alunos pequenos, por exemplo 20. Se esperarmos as condições ideais para trabalhar bem, não iremos trabalhar nunca. O importante é, apesar das dificuldades, adaptar-se bem à situação.

Observei o trabalho de uma professora que dava aula para crianças de seis anos numa classe em que, em outro período, funcionava o ensino técnico de Segundo Grau. As carteiras eram enormes, para adolescentes. Muito material, desenhos em que eles colocavam genitálias, xingavam crianças, destruíam.

Essa professora me ensinou muito. Ela e a turma de seis anos montavam e desmontavam a classe todos os dias. Cada aluno, durante 15 dias, era responsável por um pedaço da classe. Os cartazes e o varal do planejamento, mais o material da sucata e o canto da pintura eram por conta da professora. O restante era dividido entre as crianças.

Elas chegavam na escola e iam na sala do almoxarifado, pegavam o material, levavam para a classe e cada uma fazia a sua parte. Pegavam as carteiras, que ficavam uma atrás da outra, empurravam, para fazerem a roda. Depois, na hora dos cantinhos, eles juntavam duas carteiras, quatro cadeiras, as outras eles empurravam. No final do dia, na hora da limpeza, eles levavam todo o material de volta para o almoxarifado, punham uma carteira atrás da outra, deixavam do jeito que eles tinham encontrado a classe.

Se crianças de seis anos fazem isso, como é que os mais velhos, de sete, oito, dez ou doze, não podem fazer? Há o exemplo de uma classe em que a professora chegou tarde e as crianças trabalharam sozinhas. Isso mostra que o centro pedagógico está justamente no grupo, na classe, e não na mão do professor. É possível perceber claramente, em uma classe construtivista, que o centro pedagógico não está na mão do professor.

Numa classe construtivista, quando as crianças estão acostumadas a resolver os problemas, a tomar decisões, a montar e a organizar, o professor pode sair da sala. Pode trabalhar individualmente, pois o centro pedagógico não está mais na sua mão. O andamento, a disciplina, a aprendizagem não dependem mais do professor.

Se conseguirmos transformar essas relações que temos com as crianças, nós estamos caminhando em direção à autonomia dessas crianças. Vocês imaginem os futuros

adultos se isso for trabalhado nas séries iniciais, nos primeiros ciclos, se isso tiver continuidade. Nós percebemos que não há involução, que eles não regridem em um ambiente autoritário.

Por isso é fundamental que não se façam regras bobas, nem regras que reforcem relações de respeito lateral. Por exemplo: “tem que obedecer a professora.” Ou “ficar quietos enquanto a professora estiver falando”. Espera lá, tem que obedecer as regras da classe. Tem que ficar quieto quando alguém estiver falando. Quando um fala, os outros escutam.

Também existem regras que vão contra o desenvolvimento da criança, por exemplo: “devem emprestar o brinquedo ao amigo, não falar mentira”. São regras feitas para não serem cumpridas. As regras têm que ser muito elaboradas, discutidas com as crianças, em cima de problemas reais.

### Escola para os pais

Não tem escola para pais. Nós somos profissionais, estamos estudando e nos esforçando para quê? Para nos aperfeiçoarmos cada vez mais. E os pais acabam educando no bom senso. Às vezes, sentem-se culpados por trabalhar fora, por não dar atenção, e nos momentos que passam com o filho, confundem o “não” com o desamor. Falar “não” significa que eu não amo o meu filho. Ou mesmo para compensar, nessas poucas horas que passam com o filho, não querem frustá-lo de maneira alguma. Sabemos que pequenas frustrações não traumatizam. É importante que a criança saiba lidar com a tristeza, com a alegria, com o “não”, porque na vida dela isso vai acontecer.

É comum, em palestras, às vezes o próprio professor perguntar: “como lidar com uma classe em que a gente não impõe limites porque ama muito as crianças?” As pessoas confundem amor com superproteção. Isso não é amar. Amar é justamente esse respeito que eu dou à criança, o respeito ao desenvolvimento, atender às necessidades dela. As necessidades que a criança tem, não é sufocá-la com atenções, não colocar limitações, superprotegendo.

Nós podemos trabalhar com esses pais e eles têm nos buscado, porque também estão perdidos a respeito de como educar. Se tiver espaço na escola, que seja uma palestra mensal, que os próprios professores estudem, por exemplo os limites, e montem uma palestra para quem esteja interessado em trabalhar os limites. Se for possível convidar profissionais para dar palestras, ótimo, porque ajudando a família, conseqüentemente, a criança está sendo ajudada e o trabalho da escola também.

Mas pode ser com os próprios professores, a cada mês um fica responsável por um tema, escreve um resumo, manda para os pais, indica livros. Acredito que também é função da escola orientar os pais, porque a consequência é direta na formação das crianças.

Vocês já viram crianças brincando com boneca, ou com o colega, de relação sexual. É porque ela já viu isso. Do mesmo jeito que viu o pai batendo na mãe ou o pai sendo preso. É importante que exista na sala, esse canto do jogo

simbólico, de faz-de-conta, ou mesmo uma caixa de miniaturas em que ela possa brincar, para ter um espaço para simbolizar. É perceptível que as crianças, quando estão passando por determinados problemas, escolhem muito mais o local do jogo simbólico, porque é uma maneira de eles lidarem com tudo isso.

É importante que haja esse espaço para a criança brincar de faz-de-conta com a boneca. É preciso dar esse espaço para que ela lide com esses conflitos. É importante também falar sobre o episódio: “o que você sentiu quando isso aconteceu?” A criança tem oportunidade de colocar o que sentiu. O professor não deve fingir que não está acontecendo nada, mas até colocar histórias com conflitos e como podemos lidar com eles. Buscar também conversar com os pais. Mas é fundamental que a criança fale a respeito do que está sentindo, que ela verbalize isso, que ela converse com o professor e que ela perceba que os sentimentos dela são reconhecidos. Na sala de aula, precisamos abordar certos problemas diretamente.

Quando uma criança está presenciando uma situação de violência, é preciso lidar com ela – o que ela está sentindo –, e com os pais também. Precisamos lidar com essas realidades distintas.

A nossa atuação na família é até mais limitada. Por mais que conversemos com a criança, há determinadas famílias que não vamos conseguir mudar, por melhor que seja o nosso trabalho. Mas, apesar disso, o professor tem que trabalhar com a criança sobre o que ela sente nessa situação, o que ela pensa, como ela está lidando com essa situação. É o problema do cotidiano, muito mais importante que o ensino da matemática, do português, da religião, porque isso não é religião, é a vivência da religião.

Por isso deve existir o canto do desabafo, o local em que a criança pode desenhar o que a está entristecendo, o que a está preocupando, pode escrever sobre o que ela está sentindo, pode pintar tudo aquilo de preto, rasgar em mil pedacinhos e jogar no lixo, pode enviar a carta, enfim, pode expor o que ela está sentindo naquele dia.

Isso é chamado de “desvios simbólicos”. São desvios que nós utilizamos para que a criança expresse a raiva, a tristeza, de uma maneira adequada, sem causar danos maiores. Por exemplo, eu posso estar com raiva de alguém, mas não posso socá-lo, mas eu posso socar uma almofada, um saco de serragem sem causar danos.

Não adianta tentar controlar a raiva de uma criança, ou mesmo de um adulto. Para lidar com a raiva, é preciso que na classe tenha o jogo simbólico, uma caixa de areia com miniaturas onde as crianças podem organizar, montar cenários, em que vão lidar com os sentimentos. Se uma criança não quiser falar com o grupo, ou falar individualmente com você, que ela possa desenhar como está se sentindo, que possa pintar sobre isso. Isso é estar lidando com esses sentimentos.

Quanto menor for a criança, mais ela vai resolver os problemas na ação, mais ela vai socar, morder. Quando ela fala “eu te amo”, ela beija, abraça, sobe no colo, não fala apenas. O mesmo ocorre quando ela está com raiva. Ela não só fala que está com muita raiva, mas também chuta, morde, bate.

Nós precisamos ensinar essas crianças a outra maneira delas se expressarem, sem ser com as mãos, com os pés, com os dentes. Não basta, para a criança pequena, o professor falar: "eu gosto muito de você." Ele tem que abraçar e beijar a criança, o toque é importante. O mesmo vale quando eles estão lidando com briga.

Havia uma criança de quatro anos que mordida os amigos. A professora falou: "você sabia que nessa escola não se morde as pessoas?!" A criança respondeu: "não, não sabia". A professora disse: "mas agora você fica sabendo". Mas ela teve uma intervenção inadequada quando afirmou: "olha, você pode se morder, mas não se morde os amigos." Essa criança começou a morder a si mesma, aparecia com mordidas no braço. Ficou clara a necessidade que essa criança tinha de morder, porque senão ela não estaria mordendo a si mesma.

Em um caso como esse, é preciso deixar determinados objetos para que ela possa morder. Da mesma maneira que deixamos um canto onde ela possa socar, que ela possa bater: "Olha, quando você estiver com muita raiva, você vai ali e morde a boneca. Eu sei que você está bravo, está com raiva, mas no seu amigo não se bate." Não podemos permitir que a criança cause dano aos outros ou a si mesma.

Tem uma fase em que a mordida é normal, por volta dos dois anos, depois desaparece, dependendo muito do ambiente. Foi engraçado que depois que objetos grandes para morder foram colocados, a menina parou de morder. É preciso deixar também desvios simbólicos para as crianças, para que eles possam se extravasar de alguma forma.

Agimos de maneira semelhante quando apertamos a bochecha da criança. Conheci uma criança de dois anos que, quando gostava de alguém, externava esses sentimentos apertando as duas bochechas. Com um bebê pequeno, essa atitude acabava em choro, é claro. A nossa função é mostrar para essa criança outras maneiras de extravasar o afeto dela.

Uma solução muito criativa foi relatada por uma professora simples, que nem tinha magistério, lá do Norte. Ela tinha um aluno que chutava muito e ela não sabia o que fazer. O chão da classe era de barro e ela falou para as crianças ficarem descalças, trabalharem descalças. Quando o menino chutava, doía o pé dele. Ele chutou duas vezes e nunca mais, porque doía o pé. A criatividade da professora permitiu à criança sentir as consequências do chute. Às vezes, ao sentir as consequências dos atos, as crianças vão modificando as ações.

### Recompensas e punições

Não usamos recompensas ou punições com as crianças de forma alguma. Quando o adulto usa uma recompensa, quando dá alguma coisa em troca, quando fala que quem for bonzinho vai ficar no recreio, ele está manipulando para que a criança aja como ele quer. O mesmo ocorre quando usa do castigo para que a criança não tenha alguns comportamentos. Nessas circunstâncias, a criança permanece heterônoma.

Castigo e recompensa funcionam. Quem falar que não funcionam, está mentindo. O problema é que deixam consequências na criança a longo prazo, como cálculo de risco. A criança fica calculando qual a chance de ela ser flagrada, mentir para escapar de punição.

Piaget diz que quando for necessário tomar uma atitude, o educador deve se valer de sanções por reciprocidade. São aquelas sanções que têm relação direta com aquilo que a criança fez. Por exemplo, as crianças estão brincando com um jogo e uma rouba. O que elas fazem? Não vão mais querer jogar com aquele menino.

Havia uma criança que, no meio do jogo, quando ele via que ia perder, dizia que não queria mais jogar. Foi assim na primeira vez, na segunda os meninos falaram que não queriam mais jogar com ele. É uma decorrência natural do ato.

O que o Piaget diz é que nós protegemos muito as crianças. Não permitimos que elas sintam a consequência do ato.

Quando brigam, vamos lá imediatamente e pedimos para se desculparem. É importante que o adulto permita que as crianças sintam as consequências dos atos. "Por que será que o grupo não quer mais jogar com você? O que você vai fazer para deixar claro que você está disposto a mudar?"

Outros tipos de sanções por reciprocidade são: privar temporariamente a criança de algo que ela está estragando; reparar o dano causado, se ela quebrou algo; sujou, limpou.

A criança sabe exatamente o que pode fazer e em que ambiente. A criança sabe o que pedir para o pai, o que pedir para a mãe, o que um professor deixa, o que o outro não deixa. A coerência seria o ideal, mas nem sempre é possível, por isso investe-se em formação de professores.

Sempre que possível, nas reuniões pedagógicas, todos os profissionais devem participar, desde os zeladores ao professor de química, por exemplo, mesmo que ele ache que não tem nada a ver com o tema. Isso é fundamental para adquirirem uma linguagem única.

Fonte

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág. 15-38.

### Questões

**01. (COPEVE-UFAL/016)** O estudo da justiça, bem familiar à teoria piagetiana, é apresentado e discutido no encerramento de seu ensaio sobre a moralidade infantil. Ele considera a justiça a mais racional de todas as noções morais. Qual opção abaixo está correta?

- A justiça se cumpre enquanto que um dever se faz.
- Os deveres são ideais enquanto que a justiça é um imperativo a ser obedecido.
- A justiça deve, a cada momento, decidir como alcançar seu intento.
- A justiça, para a criança pequena, não se confunde com a lei e com a autoridade.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

e) Piaget encontrou evidências de autonomia que antecede a heteronomia.

**02. (TCE-PI - Pedagogo – FCC/2016)** Com base na concepção piagetiana de aprendizagem, conclui-se que cabe ao professor

(A) planejar as atividades intelectivas em conformidade com o ano escolar dos alunos.

(B) criar situações que estimulem o aluno a pensar, pesquisar, estudar e analisar a questão a ele apresentada.

(C) escolher os conteúdos e organizar materiais didáticos de acordo com os diversos interesses dos alunos.

(D) elaborar uma rotina de estudo para que o aluno conquiste sua autonomia de pensamento.

(E) ensinar primeiramente os conteúdos mais simples para gradativamente chegar aos mais complexos.

**03. (ENADE – Pedagogia)** A professora afirmou que a baleia é um mamífero. Inconformado, Pedro argumentou: “Mamífero é vaca, gato, cachorro, cujos filhotes mamam. A baleia vive dentro d’água, tem nadadeiras, é um peixe”. A maioria dos colegas concordou com Pedro, mas todos começaram a mudar de idéia ao assistir a um filme em que apareciam baleias pequenas sendo amamentadas. Pedro começou a perceber que morar fora d’água não é algo que defina os mamíferos, e que ter rabo de peixe, nadadeiras e morar na água não são características apenas dos peixes.

A aprendizagem de Pedro foi gerada, segundo a teoria piagetiana, pelo processo de:

(A) anulação do conhecimento anterior e substituição deste por conteúdos novos e diferentes.

(B) associação de novos conteúdos àqueles que já faziam parte da sua estrutura cognitiva.

(C) comparação entre informações contrastantes e o reforço do conhecimento anterior.

(D) desequilíbrio, por conflito cognitivo, e acomodação do novo conhecimento ao anterior.

(E) reforço positivo por parte da professora, dos colegas e da família.

### Respostas

#### 01. Resposta: C

O fato é que enquanto um dever se cumpre, a justiça se faz. Os deveres costumam vir sob uma forma pronta e acabada, como imperativos a serem obedecidos. A justiça representa mais um ideal, uma meta, portanto algo a ser conquistado, um bem a ser realizado. A cada momento, deve-se decidir como fazer a justiça e, às vezes, não existem procedimentos precisos para que se alcance o intuito. Portanto, deve-se justamente avaliar, pesar, interpretar as diversas situações e então decidir o que fazer.

#### 02. Resposta: B

De acordo com Jean Piaget a escola deve criar situações que estimulem o aluno a pensar, pesquisar, estudar, e analisar a questão apresentada. Visando desta maneira a construção do conhecimento.

#### 01. Resposta: D

O enunciado da questão já propõe que a mesma seja analisada a partir da teoria de Jean Piaget, assim, é possível observar que as opções A, B, C e E apresentam termos que as afastam das conclusões a que o teórico em questão chegou através de suas pesquisas. A opção correta é a D, pois refere conceitos essenciais da teoria de Piaget a fim de explicar o aprender das crianças diante da ideia que tinham sobre a baleia e os mamíferos, pois há um desequilíbrio ao serem confrontados com uma nova informação que provoca um conflito cognitivo em relação a uma aprendizagem anterior. No entanto, ao serem levadas a ter um contato com o novo conhecimento, no caso, através do filme, as crianças puderam acrescentar informações e melhorar o que já sabiam. Dessa forma, a generalização anterior sobre os mamíferos teve que passar por uma re-significação, enriquecida por novos conhecimentos, assim houve uma mudança qualitativa. Nesse sentido, não houve uma simples anulação do conhecimento anterior e substituição deste por novos, como afirma a opção A; tampouco foi um processo meramente associativo, como infere a opção B, pois as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre seu conflito e tirar conclusões através do que estavam observando. Da mesma forma, não é possível afirmar que houve qualquer tipo de reforço, pois o caminho percorrido para chegar à nova conclusão foi proporcionado pela vivência do conflito cognitivo, pela oportunidade de expressão desse conflito, pelo ensejo da argumentação, pela possibilidade de contato com a nova informação mostrada às crianças através do filme, ou seja, dinâmica que se opõe ao simples ato de reforçar verdades já construídas por outros; conforme opções C e E.

**WEIZ, T. O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM. 2A ED. SÃO PAULO: ÁTICA, 2000, (CAPÍTULOS 4 E 8).**

Weisz cursou o Normal no Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, possivelmente influenciada pela professora de seu curso primário de quem gostava muito. Ao longo do curso, estando envolvida com outros interesses (artes plásticas) quis sair, mas seus pais a convenceram a continuar. Fez, então, o Instituto de Belas Artes (atual escola de Artes Visuais do Parque Lage). Em 1962, quando cursava o seu último ano do Curso Normal, constatou que a repetência fabricada pelas escolas tinha ultrapassado os limites, pelo fato de não haver, em consequência, vagas para alunos novos na 1ª série. O governador, então, tomou três providências: aprovou as crianças por decreto - tendo ido todo mundo para a 2a. série, sabendo ou não ler; montou escolas de madeira, com telhado de zinco, e convocou todas as normalistas do último ano do curso para dar aulas. A partir daí ela foi dar aula, para um grupo de crianças que tinham

entre 11 e 12 anos e, que depois de terem repetido várias vezes a 1ª série, tinham passado para a 2ª em função do decreto do governador.

Eram 45 alunos, sendo que apenas 3 não eram negros. Não eram todos analfabetos, porém não se podia considerá-los alfabetizados. Apesar de empregar as técnicas de ensino, sentia-se como preenchendo o tempo de aula. Não conseguia avaliar os resultados do trabalho, nem o que deveria esperar das propostas que colocava em prática, sentindo-se confusa e impotente. Situações da sala revelavam o abismo existente entre o desempenho de seus alunos na escola e o que a vida fora da escola exigia deles. Nesse sentido, tinha a sensação de que a escola parecia uma armadilha montada para que esses meninos não pudessem se sair bem, e também, a convicção de que esse tipo de situação tinha um papel político muito importante que devia ser enfrentado durante toda a sua vida profissional. Ficava impressionada quando conversava com algumas mães e essas achavam natural que seus filhos não tivessem sucesso na escola. Diziam que ela poderia 'bater neles' para ver se estudavam.

Esse foi seu batismo de fogo que fez com que se afastasse por 12 anos da educação. A sensação mais profunda que ficou dessa experiência foi a de ignorância. Ficou claro, para ela, que as informações e ideias que circulavam na educação não davam conta do problema do ensino. O professor era um cego. Para ela, o professor continua chegando hoje à escola com as mesmas insuficiências com a qual ela chegou em 1962, sendo que a diferença, hoje, está na possibilidade que o professor tem de, se quiser, tentar resolver essa situação. Hoje, os professores têm à sua disposição um corpo de conhecimentos que, se não dá conta de tudo, pelo menos ilumina os processos através dos quais as crianças conseguem ou não aprender certos conteúdos. O entendimento que se tem do professor hoje é o de alguém com condições de ser sujeito de sua ação profissional.

Ao final de 1962, e durante os 12 anos seguintes trabalhou em áreas completamente diferentes, e como nenhuma outra atividade dava sentido à sua vida profissional, acabou voltando para a educação. Seu compromisso é com essas crianças - que são maioria nas escolas públicas - para que superem o fracasso e tenham sucesso na escola. Apesar de ser considerada especialista em alfabetização, sua questão é a aprendizagem, em especial, a aprendizagem escolar.

### **Capítulo 2 - Um novo olhar sobre a aprendizagem.**

Apesar de ter iniciado sua docência em 1962, e de ter na época um certo conhecimento significativo quanto ao fato da criança conseguir escrever, mesmo que não ortograficamente, ela não tinha um conhecimento científico acumulado que lhe permitisse superar um ponto de vista "adultocêntrico", ou seja, a forma como se concebe a aprendizagem das crianças a partir da própria perspectiva do adulto que já domina o conteúdo que quer ensinar. A partir dessa perspectiva, não é possível compreender o ponto de vista do aprendiz, pois não se 'enxerga' o objeto de seu conhecimento com os olhos de quem ainda não sabe. A partir dessa perspectiva, o professor (do lugar de

quem já sabe) define, a priori, o que é mais fácil e o que é mais difícil para os alunos e quais os caminhos que eles devem percorrer para realizar as atividades desejadas. Tal concepção, por parte do professor, gera um tipo de procedimento pedagógico que dificulta o processo de aprendizagem para uma parte das crianças, principalmente, aquelas que mais necessitam da ajuda da escola, por ter menos conhecimento construído sobre os conteúdos escolares. Assim, a adoção de uma postura adultocêntrica não é uma decisão voluntária dos professores, uma vez que, o conhecimento científico que trazem consigo, não lhes permite enxergar e acolher uma outra concepção de aprendizagem relacionada à perspectiva do aprendiz.

A metodologia embutida nas cartilhas de alfabetização contribui para o fracasso escolar.

A chamada Psicogênese da Língua Escrita, resultado das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1970), sobre o que pensam as crianças quanto ao sistema alfabético de escrita, evidencia os problemas que a metodologia embutida nas cartilhas (que faz uso do método da análise-síntese ou da palavra geradora) traz para as crianças. Por meio das pesquisas das autoras acima mencionadas, em uma sociedade letrada, as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde muito cedo, a partir do que observam na interação com o seu meio físico e social e das reflexões que fazem a esse respeito. As pesquisas evidenciaram que quando as crianças ainda não se alfabetizaram, buscam uma lógica que explique o que não compreendem, elaborando hipóteses muito interessantes sobre o funcionamento da escrita.

Esses estudos permitiram compreender que a metodologia das cartilhas pode fazer sentido para crianças convencidas de que para escrever uma determinada palavra, bastar uma letra para cada sílaba oral emitida (hipótese silábica), mas para aquelas que ainda cultivam ideias muito mais simples a respeito da escrita, ou seja, que ainda não estabeleceram relação entre a escrita e a fala (pré-silábica), o esforço de demonstrar que uma sílaba, geralmente, se escreve com mais de uma letra não faz nenhum sentido. São essas as crianças que não conseguem aprender com a cartilha e que ficam repetindo a 1ª série várias vezes, chegando a desistir da escola.

As crianças constroem hipóteses sobre a escrita e seus usos a partir da participação em situações nas quais os textos têm uma função social de fato. Frequentemente as crianças mais pobres são as que têm hipóteses mais simples, pois vivem poucas situações desse tipo. Para elas a oportunidade de pensar e construir ideias sobre a escrita é menor do que para as crianças que vivem em famílias típicas de classe média ou alta, nas quais ouvem a leitura de bons textos, ganham livros e gibis, observam os adultos manusearem jornais para buscar informações, recebem correspondências, fazem anotações, etc. Isso não quer dizer, que as crianças pobres não tenham acesso à escrita ou não façam reflexões sobre seu funcionamento fora da escola, mas habitualmente tais práticas não fazem parte do cotidiano do seu grupo social de origem e isso faz com que



o início de sua escolarização se dê em condições menos favoráveis do que para aquelas crianças que participam de práticas sociais letradas desde pequenas.

Assim, independente do fato de que as crianças venham de uma família pobre ou não, o que importe realmente é a ação pedagógica do professor, e esta dependerá da sua concepção de aprendizagem (todo o ensino se apoia numa concepção de aprendizagem). É possível enxergar o que o aluno já sabe a partir do que ele produz e pensar no que fazer para que aprenda mais. Nas últimas décadas muitas pesquisas pontuam uma concepção de aprendizagem que é resultado da ação do aprendiz. Dessa forma, a função do professor é criar condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam a atividade mental, ou seja, o exercício intelectual. Quando o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para continuar aprendendo ele pode identificar que informação é necessária para que o conhecimento do aluno avance. Essa percepção permite ao professor compreender que a intuição não é mais suficiente para guiar a sua prática e que ele precisa de um conhecimento que é produzido no território da ciência. É preciso considerar o conhecimento prévio do aprendiz e as contradições que ele enfrenta no processo. Em uma concepção de aprendizagem construtivista, o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz. Esse aprendiz é compreendido como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que têm para ele sentido, realiza um esforço para assimilá-la, assim frente a um problema (conflito cognitivo) o aprendiz tem a necessidade de superá-lo.

O novo conhecimento aparece como aprofundamento do conhecimento anterior que ele já detém. É inerente à própria concepção de aprendizagem que o aprendiz busca o conhecimento prévio que ele possui sobre qualquer conteúdo. Através dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e demais colaboradores, sabemos que a criança representa a escrita de diferentes modos, como a expressão de um conhecimento sobre a escrita que precede a compreensão real do funcionamento do sistema alfabético. No caso da aprendizagem da escrita, o meio social coloca para as crianças uma série de contradições e de conflitos que a forcem a buscar soluções, superar as hipóteses inadequadas quanto ao sistema de escrita, através da construção de novas teorias explicativas. Nesses momentos, a atuação do professor é fundamental, pois a conquista de novos patamares de compreensão pelo aluno é algo que depende também das propostas didáticas e da intervenção que ele fizer.

Essas teorias explicativas são formas de interpretação não necessariamente conscientes, mas que orientam a ação de quem está aprendendo. Tais teorias são modificadas no embate com a realidade com a qual o aluno se depara a todo instante e especialmente quando o professor cria contextos adequados para que isso aconteça. Para aprender, a criança passa por um processo que não tem a lógica do conhecimento final, como é visto pelos adultos.

Do ponto de vista do referencial construtivista, nenhum conceito nasce com o sujeito ou é incorporado de fora, mas precisa ser construído através da interação do sujeito com o meio (físico, social, cultural); nesse processo de construção, as expressões do aprendiz não têm a lógica do conhecimento final, concebido pelo adulto. As pesquisas realizadas pelo psicólogo Jean Piaget quanto à conservação de quantidades (massa/ fichas), demonstram que para crianças com idade de 5/7 anos, o fato de oito fichas apresentarem-se juntas e oito fichas apresentarem-se espalhadas apresentam quantidades diferentes, simplesmente pela disposição / configuração dessas fichas (pensamento pré-operatório/perceptivo/ irreversível). Começa com Piaget, a construção de um novo olhar sobre a aprendizagem.

Piaget desenvolveu uma teoria do conhecimento (Epistemologia e Psicologia Genética) que explica como se avança de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado, ressaltando que o conhecimento é resultado da interação do sujeito com o meio externo, que é um processo no qual o sujeito participa ativamente, modificando o meio no qual está inserido e sendo, também, modificado por esse mesmo meio.

Foram os estudos de Piaget que abriram a possibilidade de se estudar a construção de conhecimentos específicos, como o fez Emília Ferreiro que mostrou que era possível pensar o construtivismo - o modelo geral de construção do conhecimento, tal como formulado por Piaget e colaboradores da Escola de Genebra - como a moldura de uma investigação sobre a aquisição de um conhecimento particular, no caso de Emília Ferreiro, o da leitura e escrita. A Psicogênese da Língua Escrita é um modelo psicológico de aprendizagem específico da escrita que serve de informação ao educador, porém a maneira como essas informações são usadas na ação educativa pode variar muito porque nenhuma pedagogia responde apenas a um modelo psicológico. O modelo geral no qual se apoia a Psicogênese da Língua Escrita é de que há um processo de aquisição no qual a criança vai construindo hipóteses sobre a escrita, testando-as, descartando umas e reconstruindo outras. Durante a alfabetização, aprende-se mais do que escrever alfabeticamente. Aprendem-se, pelo uso, as funções da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muito outros conteúdos.

O modelo de ensino atualmente relacionado ao construtivismo chama-se aprendizagem pela resolução de problemas (situações-problema). Aprender a aprender é algo possível apenas a quem já aprendeu muita coisa. Para aprender a aprender, o aprendiz precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas, como as linguagens, por exemplo. Nesse processo, a flexibilidade e a capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção do conhecimento são extremamente importantes, pois há todo um saber necessário para poder aprender a aprender; e isso só é possível para quem aprendeu muito sobre muita coisa. Deste modo, é desejável que o aprendiz saiba buscar informações através do computador, porém é fundamental desenvolver a capacidade de estabelecer relações inteligentes entre os dados, as informações e os conhecimentos já construídos.

Nesse sentido, para ser capaz de aprender permanentemente, a bagagem básica necessária atualmente é acadêmico-cultural, em que se articulam conhecimentos de origem tradicionalmente escolar e aqueles relacionados aos movimentos culturais da sociedade (formação geral).

Assim, a escola tem uma tripla função:

1. levar o aluno a aprender a aprender;
2. dar-lhe os fundamentos acadêmicos e;
3. equalizar as enormes diferenças no repertório de conhecimentos dos aprendizes.

É praticamente impossível a escola realizar sozinha essa terceira função, mas sua contribuição é essencial, pois é preciso pensar como agir para democratizar o acesso à informação e às possibilidades e construção de conhecimento.

### **Capítulo 3 - O que sabe uma criança que parece não saber nada**

Saber o que o aluno sabe e o que ele não sabe para poder atuar é uma questão complexa. Esse saber não está relacionado ao conteúdo a ser ensinado (perspectiva adulta) e sim ao ponto de vista do aprendiz porque é esse o conhecimento necessário para fazer o aluno avançar do que ele já sabe para o que não sabe. O que realmente importa são as construções e ideias que o aprendiz elaborou e que não foram ensinadas pelo professor e, sim, construídas pelo aprendiz. Quando uma criança escreve fazendo uso de uma concepção silábica de escrita, por exemplo, essa 'escrita' não é reconhecida como um saber, pois do ponto de vista de como se escreve em português, essa escrita não existe. Mas, para chegar a escrever em português (escrita alfabética), o aprendiz precisa passar por uma concepção de escrita desse tipo (silábica), imaginando que quando se escreve representa-se as emissões sonoras que ele consegue reconhecer (a sílaba), isolando-as pela via da audição.

Tal conhecimento é importante e o professor deve reconhecê-lo na aprendizagem da escrita. Caso contrário contribuirá muito pouco com os avanços do aluno em relação à escrita e, se a criança aprender a ler, provavelmente, será por conta própria.

Um olhar cuidadoso sobre o que a criança errou pode ajudar o professor a descobrir o que ela tentou fazer. Somente um olhar cuidadoso e despojado do professor sobre a produção do aprendiz (quanto ao saber não reconhecido), permitir-lhe-á descobrir o que pensa esse aprendiz, possibilitando-lhe levantar questões e perguntas sobre tal produção. Ao desconsiderar o esforço do seu aluno, dizendo-lhe que sua produção não está correta, acaba desvalorizando sua tentativa e esforço e, conseqüentemente, o aluno vai pensar duas vezes antes de produzir de novo. O conhecimento se constrói por caminhos diferentes daqueles que o ensino supõe. Isso acontece no processo de aquisição da escrita, na construção dos conceitos matemáticos e na aprendizagem de qualquer outro conteúdo e mesmo quando os alunos estão submetidos a um tipo de ensino convencional, pois o que impulsiona a criança é o esforço

para acreditar que atrás das coisas que ela tem de aprender existe uma lógica. Se o professor não sabe nada sobre o que o aluno pensa ou conhece a respeito do conteúdo que quer que ele aprenda, o ensino que ele oferece não tem com quem dialogar. Conhecimentos prévios dos alunos não deve ser confundido com conteúdo já ensinado pelo professor.

Na perspectiva construtivista - de resolução de problemas - o professor não pode considerar como sinônimos o que o aluno já sabe e o que lhe foi ensinado, pois não são necessariamente a mesma coisa. Para que isso não aconteça, é preciso que o professor desenvolva uma sensibilidade e uma escuta atenta para a reflexão que as crianças fazem, supondo que o que elas pensam tem sentido e não é fruto de sua ignorância. O professor precisa criar um ambiente socioafetivo para que as crianças possam manifestar livremente/espontaneamente o que pensam; somente assim, poderá favorecer situações de aprendizagem significativas. Tal ambiente deve possibilitar que as crianças pensem sobre suas ideias. Do mesmo modo, cabe ao professor oferecer conflitos/situações problemas que possibilitem às crianças exercitarem o pensamento, na busca de soluções possíveis. Isso requer do professor estudo e uma postura reflexiva e investigativa. A psicogênese da língua escrita abriu a possibilidade de o professor olhar para a criança e acreditar que para aprender ela pensa, que aquilo que ela faz tem lógica e o que o professor não enxerga é porque não tem instrumentos suficientes para perceber o sentido que está sendo manifestado pela criança. Um casamento entre a disponibilidade da informação externa e a possibilidade da construção interna. Quando o professor não entende a produção da criança deve-se perguntar à criança, mesmo que não consiga entender suas explicações, uma atividade indicada para isso é o trabalho em dupla, pois trabalhando juntas as crianças dão explicações umas às outras e, então, o professor poderá compreender as hipóteses das crianças.

Assim, é importante observar os procedimentos dos alunos diante de uma atividade, para que o professor possa reconhecer esses procedimentos dos alunos, de modo, a saber quais são os menos e os mais avançados e que raciocínio os alunos mais avançados então realizando. O trabalho em grupo permite que as crianças observem os procedimentos de atuação de seus colegas, inclusive daqueles que utilizam procedimentos de resolução de problemas mais avançados. Ao perceberem a possibilidade de diferentes formas de execução, reconhecem o procedimento do colega como mais produtivo e econômico, construindo, assim, a lógica necessária para poder aprender (a criança aprendeu com outra que sabe mais).

Tem-se, assim, de um delicado casamento entre a disponibilidade da informação externa e a possibilidade da construção interna - construtivismo: um modelo explicativo da aprendizagem que considera, ao mesmo tempo, as possibilidades do sujeito e as condições do meio. Cabe ao professor tomar decisões importantes, seja na formação das parcerias entre alunos, seja nas questões que ele mesmo propõe no desenrolar da atividade. Todas as crianças sabem muitas coisas, só que umas sabem coisas diferentes

das outras. As crianças são provenientes de culturas diferentes e isso contribui para que saibam coisas diferentes, por isso é importante que o professor tenha claro que as crianças provenientes de um nível cultural valorizado pela escola apresentam enormes vantagens em relação às outras crianças. Para tais crianças a escola será muito mais fácil, porque está em consonância com a cultura da família e do seu ambiente. Por outro lado, as crianças provenientes de ambientes onde as pessoas possuem menor grau de escolaridade e distantes dos usos cotidianos dos conteúdos que a escola valoriza encontrarão dificuldades. Assim, a equalização das oportunidades de aprendizagem dessas crianças deve ser uma tarefa da escola que deve repensar sua própria prática, de modo a não prejudicar o sucesso escolar desses alunos. (...) “É preciso, pois, educar o olhar para enxergar o que sabem as crianças que aparentemente não sabem nada”. (p, 49)

A equalização de oportunidades de aprendizagem não significa uma pedagogia compensatória. É preciso socializar os conteúdos pertencentes ao mundo da cultura: literatura, ciência, arte, informação tecnológica, etc., pois isso é uma questão de inserção social e, portanto, direito de todas as crianças. A escola não pode ser instrumento de exclusão social. Todo professor deve levar todos os seus alunos a participarem da cultura. O termo cultura é utilizado não em seu sentido antropológico e sim no do senso comum: a cultura erudita e a de larga difusão, mas produzida para e pela elite.

Todos os professores, principalmente, aqueles das classes iniciais que quiserem contribuir para que todos os alunos de sua classe tenham a mesma oportunidade de aprender, devem estimulá-los a participar da cultura. É papel do professor ler diferentes tipos de assuntos/textos (usar o jornal e outras fontes de informação e de pesquisa) em classe e levar as crianças para exposições de artistas importantes. É preciso oferecer às crianças a oportunidade de navegar na cultura, na Internet, na arte, em todas as áreas do conhecimento, em todas as linguagens, em todas as possibilidades.

Um exemplo de alguém que sabia como tratar as crianças era Monteiro Lobato que escrevia livros contando coisas da Antiguidade, falando de astronomia, da história do mundo. Porém, o que normalmente se oferece para as crianças lerem são histórias empobrecidas, versões resumidas e textos com supressões. Não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos. Nos anos 1970, uma visão de escola como linha de montagem, denominada de tecnicista, voltada para criar máquinas de ensinar, métodos de ensino, sequências de passos programados, dominava a concepção de ensino e aprendizagem. No Brasil, esse modelo chamava-se ensino programado. A função do professor, nesse modelo, era simplesmente, a de administrar o ensino programado e foi, justamente, esse modelo o responsável por uma exigência cada vez mais baixa de qualificação dos professores.

O ensino programado permitia o que se chamava de ‘ensino na medida do estudante’, que embora considerasse os vários ritmos de aprendizagem da criança, todos

aprendiam, pois, seguindo os passos programados chegariam todos, de alguma forma, ao final. O papel do professor dentro de uma proposta construtivista é bem diferente deste proposto pelo modelo tecnicista. Cabe ao professor construir conhecimentos de diferentes naturezas, que lhe permitam ter claros os seus objetivos, assim como selecionar conteúdos adequados, enxergando na produção de seus alunos o que eles já sabem e construindo estratégias que os levem a conquistar novos patamares de conhecimento. Não há receitas prontas a serem aplicadas a grupos de alunos, uma vez que, a prática pedagógica é complexa e contextualizada. O professor precisa ser alguém com autonomia intelectual.

### **Capítulo 4 - As ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas.**

A prática pedagógica do professor é sempre orientada por um conjunto de ideias, concepções e teorias, mesmo que nem sempre tenha consciência disso. Para que possamos compreender a ação do professor, é preciso verificar de que forma seus atos expressam sua concepção sobre:

- o conteúdo que ele espera que o aluno aprenda;
- o processo de aprendizagem (os caminhos pelo quais a aprendizagem acontece);
- como deve ser o ensino.

Historicamente, a teoria empirista é a teoria que mais vem impregnando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende e o que e como se deve ensinar (modelo de ensino e aprendizagem conhecido como estímulo-resposta). Essa teoria define a aprendizagem como ‘a substituição de respostas erradas por respostas certas’, partindo da concepção de que o aluno precisa memorizar e fixar informações, as mais simples e parciais possíveis e ir acumulando com o tempo. A cartilha está fundamentada nesse modelo (palavras-chaves, famílias silábicas usadas exaustivamente, frases desconectadas, textos com mínimo de coerência e coesão). Como a metodologia de ensino expressa nas cartilhas concebe os caminhos pelas quais a aprendizagem acontece. Na concepção empirista, o conhecimento está ‘fora’ do sujeito (a fonte do conhecimento é externa ao sujeito - é o meio físico e social) e, é interiorizado através dos sentidos, ativado pela ação física e perceptual.

O sujeito é concebido como uma tábula rasa - ‘vazio’ na sua origem, sendo ‘preenchido’ pelas experiências que tem com o mundo (conceito de ‘educação bancária’ criticada por Paulo Freire). O aprendiz é alguém que vai juntando informações. O processo de ensino fundamentado nessa teoria caracteriza-se pela: cópia, ditado, memorização pura e simples, utilização da memória de curto prazo para reconhecimentos das famílias silábicas, leitura mecânica para posterior leitura compreensiva. Para mudar é preciso reconstruir toda a prática a partir de um novo paradigma teórico. Em uma concepção construtivista, o conhecimento

não é concebido como cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito. A teoria construtivista pressupõe uma atividade, por parte do aprendiz, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso acontece com alunos e professores em processo de transformação.

Uma preocupação, bastante pertinente, diz respeito ao fato do professor querer inovar a sua prática, adotando um modelo de construção de conhecimento sem compreender, suficientemente, as questões que lhe dão sustentação, correndo o risco de se deslocar de um modelo que lhe é familiar para o outro meio conhecido, mesclando teorias, como se costuma afirmar. Outra preocupação diz respeito ao entendimento distorcido por parte de professores, que acreditando ser o sujeito sozinho quem constrói o conhecimento, veem a intervenção pedagógica como desnecessária. Tais concepções não fazem nenhum sentido num modelo construtivista. Conteúdos escolares são objetos de conhecimento complexos, que devem ser dados a conhecer, aos alunos, por inteiro.

Para o referencial construtivista, a aprendizagem da leitura e da escrita é complexa e, portanto, deve ser apresentada / oferecida por inteiro ao aprendiz e de forma funcional. Para os construtivistas, o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação, convertendo informação em conhecimento próprio. Essa construção pelo aprendiz não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais age sobre o que é o objeto do seu conhecimento, pensa sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. A diferença entre o modelo empirista e o modelo construtivista é que no primeiro a informação é introjetada ou não; enquanto que no segundo, o aprendiz tem de transformar a informação para poder assimilá-la. Isso resulta em práticas pedagógicas muito diferentes. Afirmar que o conhecimento prévio é a base da aprendizagem não é defender pré-requisitos.

No modelo construtivista, o conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe. Essa afirmação de que conhecimentos prévios constituem a base de novas aprendizagens não significa a crença ou a defesa de pré-requisitos e muito menos significa matéria ensinada anteriormente pelo professor.

Não informar nem corrigir significa abandonar o aluno à própria sorte. A crença espontaneísta de que o aluno constrói o conhecimento, não sendo necessário ensinar-lhe, faz com que o professor passe a não informar, a não corrigir e a se satisfazer com que o aluno faz 'do seu jeito'; isso significa abandonar o aluno à sua própria sorte. Cabe ao professor organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. A função do professor é observar a ação da criança, acolher ou problematizar / desestabilizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode contribuir para que a concepção da criança sobre o objeto de conhecimento avance. É papel do professor apoiar a construção do conhecimento pelo aprendiz.

### **Capítulo 5 - Como fazer o conhecimento do aluno avançar.**

O processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. Isso mostra que não é o processo de aprendizagem (aluno) que deve se adaptar ao processo de ensino (professor), mas, sim, o processo de ensino que deve se adaptar ao processo de aprendizagem. Para tanto, o professor precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, a partir disso, identificar as informações e atividades que permitirão ao aluno avançar do patamar de conhecimento que conquistou para outro que é mais avançado. Para isso, é preciso que o professor organize situações de aprendizagem: atividades planejadas (propostas e dirigidas) com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, sendo que essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem.

Tais atividades devem reunir algumas condições e respeitar alguns princípios:

- os alunos devem por em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- devem ter problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe produzir;
- a organização da tarefa pelo professor deve garantir a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado deve manter suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Alunos põem em jogo tudo que sabem, têm problemas a resolver e decisões a tomar:

O aprendiz precisa testar suas hipóteses e enfrentar contradições, seja entre as próprias hipóteses, seja entre o que consegue produzir sozinho e a produção de seus pares ou entre o que pode produzir e o resultado tido como convencionalmente correto. Partindo-se de uma proposta construtivista, o conhecimento só avança quando o aluno tem bons problemas sobre os quais pensar. Para isso, o professor deve criar boas situações de aprendizagem para os alunos, atividades que representem possibilidades difíceis, porém dificuldades possíveis de serem resolvidas.

A escola precisa autorizar e incentivar o aluno a acionar seus conhecimentos de experiências anteriores, fazendo uso deles nas atividades escolares; é preciso criar atividades para que isso seja de fato requisitado, sendo útil para qualquer área de conhecimento. A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível. Os livros e demais materiais escritos, a intervenção do professor, a observação de um colega na resolução de um problema, as dúvidas, as dificuldades, o próprio objeto de conhecimento que o aluno se esforça para aprender são situações que informam.

Por isso, é importante que se garanta a máxima circulação de informação possível na classe e o ambiente escolar deve permitir que as perguntas e as respostas circulem. Nesse processo, as informações que chegam até o aprendiz

precisam ser trabalhadas ou interpretadas por ele de acordo com que lhe é possível naquele momento. O professor precisa estar ciente de que o conhecimento avança quando o aprendiz se defronta com situações-problema nas quais não havia pensado anteriormente. Situações significativas de aprendizagem em sala de aula acontecem quando o professor abre mão de ser o único informante e quando o clima sócio afetivo se baseia no respeito mútuo e não no autoritarismo. É preciso incentivar a cooperação, a solidariedade, o respeito e o tutoramento (um aluno ajudando o outro) em sala de aula.

A interação entre os alunos é necessária não somente porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola, mas, também, porque informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitamente a aprendizagem. O conteúdo trabalhado deve manter suas características de objeto sociocultural real. O ensino da língua portuguesa está cheio de criações escolares que em nada coincidem com as práticas sociais de uso da língua, objeto de ensino na escola, baseadas no senso comum. Isso não acontece somente no ensino da língua portuguesa, mas em todas as outras áreas. Na escola, por exemplo, aprende-se a linguagem matemática escrita, que é pouco usada na rua. Porém, não se pode deixar de lado esta competência que o aluno já traz desenvolvida (devido a sua vivência de 'rua') e sobrepor a escolarização a ela.

Quando se trata de ciência ou prática social convertida em objeto de ensino, estas acabam por sofrer modificações. A arte é diferente na Educação Artística, o esporte é diferente da Educação Física, a linguagem é diferente do ensino de Língua Portuguesa, a ciência é diferente do ensino de Ciências. Porém, não se pode criar invenções pretensamente facilitadoras que acabem tendo existência própria. É papel da escola garantir a aproximação máxima entre o uso social do conhecimento e a forma de tratá-lo didaticamente.

### **Capítulo 6 - Quando corrigir, quando não corrigir.**

O professor desenvolve dois tipos de ação pedagógica: planejamento e intervenção, uma intervenção clássica é a correção que não é a única intervenção possível, nem a mais importante, porém é a que mais tem preocupado os professores. Numa concepção construtivista de aprendizagem, a função da intervenção é atuar de modo que os alunos transformem seus esquemas interpretativos em outros que deem conta de questões mais complexas que as anteriores. A correção é algo relacionado a qualquer situação de aprendizagem, o que varia é como ela é compreendida pelo professor.

A tradição escolar normalmente vê a correção realizada longe dos alunos na qual os erros são assinalados para que os alunos corrijam, como a mais importante (concepção empirista - exigente com a transmissão). Quando se trata de uma redação, o texto tem que ser passado a limpo, corrigido - o erro poderá ficar fixado na memória do aluno (concepção que supõe a percepção e a memória como núcleos na aprendizagem). Outra visão de correção é a informativa que carrega a ideia de que a correção deve informar

o aluno e ser feita dentro da situação de aprendizagem (concepção de erro construtivo - que faz parte do processo de aprendizagem de qualquer pessoa).

Os erros devem ser corrigidos no momento certo. Que nem sempre é o momento em que foram corrigidos. A ideia do erro construtivo fascinou muitos educadores, que começaram a ver de outra forma os textos escritos dentro de um sistema silábico e mesmo os de escrita alfabética. Porém, depois que a criança compreendeu o sistema alfabético de escrita é necessário que o professor intervenha na questão ortográfica, considerando a melhor forma de fazer isso. O que deve ser repensado é a concepção tradicional de correção. Os alunos sabem o que achamos importantes que eles aprendam, mesmo que não falemos nada. Muitos professores, por não quererem bloquear a criatividade do aluno, acabam deixando que ele escreva de qualquer jeito. Tal procedimento acaba consolidando um contrato didático implícito, pois de alguma forma o aluno percebe que o professor não valoriza esse tipo de conhecimento e acaba por desvalorizá-lo investindo nessas aprendizagens. É importante que o professor tenha claro que depois de um tempo de escolaridade, são inaceitáveis.

### **Capítulo 7 - A necessidade e os bons usos da avaliação.**

No que diz respeito à avaliação, é preciso ter claro o que o aluno já sabe no momento em que lhe é apresentado um conteúdo novo. O conhecimento prévio é o conjunto de ideias, representações e informações que servem de sustentação para a nova aprendizagem, ainda que não tenham, necessariamente, uma relação direta com o conteúdo que se quer ensinar. É importante investigar e explorar essas ideias e representações prévias porque permite saber de onde vai partir a aprendizagem que se quer que aconteça. Conhecer essas ideias e representações prévias ajuda muito na hora de construir uma situação na qual o aluno terá de usar o que já sabe para aprender o que ainda não sabe.

Após esta avaliação inicial, relacionada aos conhecimentos prévios, é preciso que o professor utilize um ou outro instrumento para verificar como os alunos estão progredindo, pois, o conhecimento não é construído igualmente, ao mesmo tempo e da mesma forma por todos. Esse instrumento é a avaliação de percurso - formativa ou processual - feita durante o processo de aprendizagem. Esse procedimento permitirá ao professor avaliar se o trabalho que está desenvolvendo com os alunos está sendo produtivo e se os alunos estão aprendendo com as situações didáticas propostas.

A avaliação da aprendizagem é também a avaliação do trabalho do professor.

Quando se avalia a aprendizagem do aluno, também se avalia a intervenção do professor, pois o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não. Assim, é importante a organização de espaços coletivos de discussão do trabalho pedagógico na escola, valorizando-se a prática de observação de aula pelo

coordenador ou orientador pedagógico - ou mesmo por um colega que ajude a olhar de fora. O professor está sempre tão envolvido que, às vezes, não lhe é possível enxergar o que salta aos olhos de um observador externo.

Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica. Quando, numa verificação de aprendizagem, grande parte dos alunos apresenta dificuldades, é certo que o professor precisa rever o seu encaminhamento. Porém, quando a verificação aponta que alguns alunos não estão bem, estes devem ser atendidos imediatamente através de outras atividades que possibilitem a superação das dificuldades. A escola deve estar comprometida com a aprendizagem de todos e, dessa forma, criar um sistema de apoio para que os alunos não se percam no caminho. As dificuldades precisam ser detectadas rapidamente para que sejam sanadas e continuem progredindo, não desenvolvendo bloqueios. Tais crianças precisam ser atendidas por meio de realização de atividades diferenciadas durante a aula, trabalho conjunto com colegas que possam ajudá-los e intervenções.

Fonte

WEIZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2000

### Questões

**01. (VUNESP/2017)** WEISZ faz um depoimento sobre as primeiras experiências como professora dos anos iniciais que a marcaram profundamente, fazendo com que, depois de “fugir” da educação por doze anos, voltasse a ela e buscasse entender o porquê do fracasso escolar na escola pública. Nessa busca, estudou o trabalho da dra. Emilia ferreiro, “que abriu uma perspectiva extraordinária nessa área e teve uma importância enorme na mudança da compreensão do papel do professor”.

Odete, que prestou concurso para PEB I em um município do interior paulista, acertou a questão que perguntava qual concepção de formação do professor é coerente com o entendimento de aprendizagem que resultou de pesquisas das últimas décadas do século XX. Apoiando-se na leitura de WEISZ (2000), Odete escolheu a afirmação de que a formação docente

(A) deve privilegiar a formação em serviço, pois ela torna possível aos professores formadores prover aos docentes o que se constatou faltar a eles, em conteúdos e em métodos, para bem ensinar todo tipo de aluno.

(B) é uma habilitação profissional e, como tal, deve acompanhar as demandas da clientela que lhe é específica, no caso crianças e jovens, preponderantemente, o que exige atualização tecnológica das estratégias de ensino para fazer os alunos aprenderem.

(C) deve anteceder e acompanhar o exercício do magistério, por meio do estudo, da problematização da prática de sala de aula, da reflexão e do diálogo com os pares sobre essa prática, organizando situações de aprendizagem adequadas a seus alunos.

(D) precisa apoiar-se na vocação para a profissão e, ainda na formação inicial, municiar o estudante dos conteúdos teóricos e práticos que farão dele um bom professor em diferentes contextos, tratando também de atualizá-lo de quando em quando.

(E) exige, legalmente e pela sua própria natureza de tarefa intelectual, curso de nível universitário, não sendo suficiente apenas a graduação, mas havendo necessidade de especialização em pós-graduação, prevista e valorizada na carreira do magistério.

**02. (VUNESP/2016)** Weisz (2002), em O diálogo entre ensino e aprendizagem, afirma que o conhecimento avança quando o aprendiz enfrenta questões sobre as quais ainda não havia parado para pensar. A consequência didática dessa afirmativa é que o professor deve

(A) garantir a máxima circulação de informações em sala de aula, apresentando situações e materiais diversos, promovendo interação entre os alunos e situações que favoreçam a ação do aprendiz sobre aquilo que é seu objeto de conhecimento.

(B) propor questionários individuais nos quais os alunos possam mostrar aquilo que já sabem, situando os conteúdos que ainda não aprenderam, para posteriormente perguntar ao professor, sem atrapalhar o aprendizado dos demais colegas.

(C) manter um clima de ordem e silêncio na sala de aula, com pouca interação entre os alunos, para que não haja interferência de ideias e cada um possa pensar sobre temas novos, a partir dos saberes que tem e da ajuda do professor.

(D) impedir que os alunos misturem as experiências que possuem fora da escola com os conteúdos organizados didaticamente em sala de aula, para assim poderem pensar de uma forma diferente da que aprenderam na vida em sociedade.

(E) preparar-se bem quanto ao conteúdo a ser ensinado, antes de propor novas questões para a reflexão do aluno, de modo a não ficar vulnerável frente a dúvidas dos estudantes, já que se espera dele a orientação sobre a forma correta de pensar.

**03. (VUNESP/2016)** Todas as ações e relações que compõem o processo educativo escolar correspondem a objetivos gerais e específicos. São eles que guiam o planejamento dessas ações e relações. Eles dependem delas para serem alcançados, parcial ou plenamente. Isso acontece em diversos níveis: o nacional, o regional/local, o da unidade escolar e o do professor. No caso do nível de planejamento, que corresponde ao trabalho de cada professor com seus alunos, no cotidiano da sala de aula e da escola, pela natureza dialogal da relação entre o ensino e a aprendizagem, entre sujeitos que constroem conhecimento, podemos concordar com Weisz (2002) que é impossível ensinar algo a alguém sem saber o que essa pessoa já sabe sobre determinado objeto de estudo, ou seja, é impossível ensinar sem

- (A) livro didático.
- (B) poder reprovar.
- (C) vocação.
- (D) avaliar.
- (E) internet.

### Respostas

#### 01. Resposta: C

Na perspectiva construtivista - de resolução de problemas - o professor não pode considerar como sinônimos o que o aluno já sabe e o que lhe foi ensinado, pois não são necessariamente a mesma coisa. Para que isso não aconteça, é preciso que o professor desenvolva uma sensibilidade e uma escuta atenta para a reflexão que as crianças fazem, supondo que o que elas pensam tem sentido e não é fruto de sua ignorância. O professor precisa criar um ambiente socioafetivo para que as crianças possam manifestar livremente/espontaneamente o que pensam; somente assim, poderá favorecer situações de aprendizagem significativas. Tal ambiente deve possibilitar que as crianças pensem sobre suas ideias. Do mesmo modo, cabe ao professor oferecer conflitos/situações problemas que possibilitem às crianças exercitarem o pensamento, na busca de soluções possíveis. Isso requer do professor estudo e uma postura reflexiva e investigativa. A psicogênese da língua escrita abriu a possibilidade de o professor olhar para a criança e acreditar que para aprender ela pensa, que aquilo que ela faz tem lógica e o que o professor não enxerga é porque não tem instrumentos suficientes para perceber o sentido que está sendo manifestado pela criança. Um casamento entre a disponibilidade da informação externa e a possibilidade da construção interna. Quando o professor não entende a produção da criança deve-se perguntar à criança, mesmo que não consiga entender suas explicações, uma atividade indicada para isso é o trabalho em dupla, pois trabalhando juntas as crianças dão explicações umas às outras e, então, o professor poderá compreender as hipóteses das crianças.

#### 02. Resposta: A

A interação entre os alunos é necessária não somente porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola, mas, também, porque informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitamente a aprendizagem. O conteúdo trabalhado deve manter suas características de objeto sociocultural real. O ensino da língua portuguesa está cheio de criações escolares que em nada coincidem com as práticas sociais de uso da língua, objeto de ensino na escola, baseadas no senso comum. Isso não acontece somente no ensino da língua portuguesa, mas em todas as outras áreas. Na escola, por exemplo, aprende-se a linguagem matemática escrita, que é pouco usada na rua. Porém, não se pode deixar de lado esta competência que o aluno já traz desenvolvida (devido a sua vivência de 'rua') e sobrepôr a escolarização a ela.

#### 03. Resposta: D

No que diz respeito à avaliação, é preciso ter claro o que o aluno já sabe no momento em que lhe é apresentado um conteúdo novo. O conhecimento prévio é o conjunto de ideias, representações e informações que servem de sustentação para a nova aprendizagem, ainda que não tenham, necessariamente, uma relação direta com o conteúdo que se quer ensinar. É importante investigar e explorar essas ideias e representações prévias porque permite saber de onde vai partir a aprendizagem que se quer que aconteça. Conhecer essas ideias e representações prévias ajuda muito na hora de construir uma situação na qual o aluno terá de usar o que já sabe para aprender o que ainda não sabe.

**ZABALA, ANTONI. A PRÁTICA EDUCATIVA: COMO ENSINAR. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1998, (CAPÍTULO 2)**

O conteúdo abaixo, será estudado conforme as ideias de Zabala, propostas no livro "A prática educativa: como ensinar"<sup>5</sup>.

#### 1. A prática educativa: unidades de análise

Buscar a competência em seu ofício é característica de qualquer bom profissional. Zabala elabora um modelo que seria capaz de trazer subsídios para a análise da prática profissional. Como opção, utiliza-se do modelo de interpretação, que se contrapõe àquele em que o professor é um aplicador de fórmulas herdadas da tradição, fundamentando-se no pensamento prático e na capacidade reflexiva do docente.

A finalidade da escola é promover a formação integral dos alunos, segundo Zabala, que critica as ênfases atribuídas ao aspecto cognitivo. Para ele, é na instituição escolar, através das relações construídas a partir de experiências vividas, que se estabelecem os vínculos e as condições que definem as concepções pessoais sobre si e os demais. A partir dessa posição ideológica acerca da finalidade da educação escolarizada, é conclamada a necessidade de uma reflexão profunda e permanente da condição de cidadania dos alunos, e da sociedade em que vivem.

Segundo, o autor, na nossa vida particular e profissional, vivemos questionando sobre o que e como fazemos, e os resultados daí decorrentes. Concluímos então que algumas coisas fazemos muito bem, outras mais ou menos e, por último, algumas que somos incapazes de realizar.

As variáveis que condicionam a prática educativa são difíceis de definir, dada a complexidade como se manifesta, pois nelas se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos, pedagógicos, etc.

<sup>5</sup> Material consultado em: <http://apeoespbedouros.blogspot.com.br/2011/07/pratica-educativacomensinar-antoni.html>

### **2. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise**

Sobre os conteúdos da aprendizagem, seus significados são ampliados para além da questão do que ensinar, encontrando sentido na indagação sobre por que ensinar. Deste modo, acabam por envolver os objetivos educacionais, definindo suas ações no âmbito concreto do ambiente de aula. Esses conteúdos assumem o papel de envolver todas as dimensões da pessoa, caracterizando as seguintes tipologias de aprendizagem: factual e conceitual (o que se deve aprender?); procedimental (o que se deve fazer?); e atitudinal (como se deve ser?).

Para o autor, o papel do objetivo educacional é a formação integral para a autonomia, equilíbrio pessoal, relações interpessoais, etc.

A primeira conclusão que o autor chega quanto ao conhecimento dos processos de aprendizagem é a atenção à diversidade.

Para o autor a diversidade deve fazer parte do trabalho do professor, pois alunos e alunas são diferentes em muitos aspectos (físico, emocional, cognitivo, etc.)

### **3. Construtivismo: concepção sobre como se produzem os processos de aprendizagem**

O ensino tradicional está relacionado às diferentes disciplinas. Por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território. São conteúdos em que as respostas são inequívocas.

Um conteúdo procedimental é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc.

Os conteúdos atitudinais englobam conteúdos agrupados em valores, atitudes e normas cada um destes com natureza diferenciada.

### **4. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo**

Certos questionamentos pareceram-nos relevantes: na sequência há atividades que nos permitam determinar os conhecimentos prévios? Atividades cujos conteúdos sejam propostos de forma significativa e funcional? Atividades em que possamos inferir sua adequação ao nível de desenvolvimento de cada aluno? Atividades que representam um desafio alcançável? Provoquem um conflito cognitivo e promovam a atividade mental? Sejam motivadoras em relação à aprendizagem de novos conteúdos? Estimulem a autoestima e o autoconceito? Ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender, sendo cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?

A partir de nossas propostas de trabalho, aparecem para os alunos, diferentes oportunidades de aprender

diversas coisas; para os educadores, uma diversidade de meios para captar os processos de construção que eles edificam, neles incidir e avaliar; nem tudo se aprende do mesmo modo, no mesmo tempo, nem com o mesmo trabalho; por que nosso desejo de que sejam tolerantes e respeitosos se vê frustrado justamente naquelas ocasiões em que é mais necessário exercer a tolerância e respeito?; refletir sobre o que aprender o que propomos pode nos conduzir a estabelecer propostas suscetíveis de ajudar mais os alunos e ajudar a nós mesmos.

### **5. As relações interativas em sala de aula: O papel dos professores e dos alunos**

O autor expõe o valor das relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos no processo ensino e aprendizagem. Comenta que essas se sobrepõem às sequências didáticas, visto que o professor e os alunos possuem certo grau de participação nesse processo, diferente do ensino tradicional, caracterizado pela transmissão/recepção e reprodução de conhecimentos. Examina, dentro da concepção construtivista, a natureza dos diferentes conteúdos, o papel dos professores e dos alunos, bem como a relação entre eles no processo, colocando que o professor necessita diversificar as estratégias, propor desafios, comparar, dirigir e estar atento à diversidade dos alunos, o que significa estabelecer uma interação direta com eles.

Das relações interativas para facilitar a aprendizagem se deduz uma série de funções dos professores, que podemos caracterizá-las da seguinte maneira:

- planejamento e plasticidade na aplicação: A complexidade dos processos educativos faz com que não se possa prever o que acontecerá na aula. Este inconveniente é o que aconselha que os professores contem com o maior número de meios e estratégias para poder atender às diferentes demandas que aparecerão no processo ensino/aprendizagem;

- Levar em conta as contribuições dos alunos tanto no início das atividades como durante o transcurso das mesmas;

- Ajudá-los a encontrar sentido no que fazem;  
- Estabelecer metas alcançáveis;  
- Oferecer ajuda contingente (a elaboração do conhecimento exige ajuda especializada, estímulo e afeto por parte dos professores e dos demais colegas);  
- Promover canais de comunicação;

### **6. A organização social da classe**

Antoni Zabala procurou analisar as diferentes formas de organização social dos alunos vivenciadas na escola e sua relação com o processo de aprendizagem. Percebeu que todo tipo de organização grupal dos alunos, assim como todas as atividades a serem programadas/desenvolvidas pela escola e a própria forma de gestão que esta emprega, devem levar em consideração os tipos de aprendizagens que estão proporcionando a seus alunos e os objetivos expressos pela própria escola. Desse modo, alertou



para o fato de que inconscientemente a instituição escolar, ao não refletir sobre esses aspectos, pode acabar por desenvolver uma aprendizagem inversa àquilo que apregoa.

A escola como grande grupo:

- Atividades gerais da escola (durante o ano, a maioria das escolas organiza uma série de atividades que em geral são de caráter social, cultural, lúdico ou esportivo);

- Tipos de gestão da escola: pragmática (efetuada com critérios relativos às necessidades de dinamização, organização e desenvolvimento das diferentes tarefas de uma instituição com funções complexas); colegiada (define determinadas relações interpessoais, uma maneira de conceber as relações de trabalho que podem ser de ajuda, de colaboração ou de confiança, ou exatamente o contrário).

### 7. A organização dos conteúdos

Ele defende a organização dos conteúdos pelo método de ensino global, pois os conteúdos de aprendizagem só podem ser considerados relevantes na medida em que desenvolvam nos alunos a capacidade para compreender uma realidade que se manifesta globalmente. No tocante aos métodos globalizadores, o autor descreve as possibilidades dos centros de interesse de Decroly, os métodos de projetos de Kilpatrick, o estudo do meio, e os projetos de trabalhos globais.

Podemos estabelecer três graus de relações disciplinares:

- A multidisciplinaridade = é a organização de conteúdo mais tradicional

- A interdisciplinaridade = é a interação entre duas ou mais disciplinas

- Elaboração do dossiê ou síntese= nesta fase se concretiza o produto do projeto que conduziu e justificou todo o trabalho

- Avaliação=avalia-se todo o processo em dois níveis: um de caráter interno onde cada aluno recapitula o que aprendeu, e outro, de caráter externo, com a ajuda do professor, os alunos tem que se aprofundar no processo de descontextualização.

### 8. Os materiais curriculares e outros recursos didáticos

Materiais curriculares são os instrumentos que proporcionam referências e critérios para tomar decisões: no planejamento, na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação. São meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam.

As críticas referentes aos conteúdos dos livros didáticos giram em torno das seguintes considerações:

- A maioria dos livros trata os conteúdos de forma unidirecional e se alimentam de estereótipos culturais;

- É fácil encontrar os livros com dose consideráveis de elitismo, sexismo, centralismo, classicismos, etc.;

- Apesar da grande quantidade de informação não podem oferecer toda a informação necessária para garantir a comparação;

### 9. Os centros de interesse de Decroly: Sequência de ensino/aprendizagem nas seguintes fases:

- Observação-Conjunto de atividades que tem por finalidade pôr os alunos em contato direto com as coisas, os seres, os fatos e os acontecimentos.

- Associação – através de exercícios os alunos relacionam o que observaram com outras ideias ou realidades e expressão.

- Expressão- pode ser concreta, quando utiliza os trabalhos manuais, ou abstrata, quando traduz o pensamento com a ajuda de simples convencionais.

- Justificativa: - a criança é o ponto de partida do método; o respeito à personalidade do aluno; a eficácia da aprendizagem é o interesse; a vida como educadora. A eficácia do meio é decisiva; os meninos (as) são seres sociais; a atividade mental está presidida pela função globalizadora e é influenciada pelas tendências preponderantes do sujeito.

*O método de projetos de Kilpatrick: Sequência de ensino/aprendizagem compreende quatro fases:*

- Intenção (os alunos escolhem o objeto ou a montagem que querem realizar e a maneira de se organizar);

- Preparação (consiste em fazer o projeto do objeto ou montagem);

- Execução (os meios e os processos a serem seguidos);

- Avaliação (momento de comprovar a eficiência e a validade do produto realizado);

Os projetos de trabalhos globais (nasce de uma evolução dos Project Works de língua e é uma resposta à necessidade de organizar os conteúdos na perspectiva da globalização)

### 10. A avaliação

Realiza-se uma severa crítica à forma como habitualmente é compreendida a avaliação. A pergunta inicial "por que temos que avaliar", necessária para que se entenda qual deve ser o objeto e o sujeito da avaliação, demora um pouco a ser respondida. A proposta elimina a ideia da avaliação apenas do aluno como sujeito que aprende e propõe também uma avaliação de como o professor ensina. Elabora a ideia de que devemos realizar uma avaliação que seja inicial, reguladora capaz de acompanhar o progresso do ensino, final e integradora. Esta divisão é empregada como necessária para se continuar fazendo o que se faz, ou o que se deve fazer de novo, o que é mais uma justificativa para a avaliação, o por quê avaliar.

*Avaliação inicial, planejamento, adequação do plano (avaliação reguladora), avaliação final, avaliação integradora.*

A partir de uma opção que contempla como finalidade fundamental do ensino a formação integral da pessoa, e conforme uma concepção construtivista, a avaliação sempre tem que ser formativa, de maneira que o processo avaliador, independentemente de seu objetivo de estudo, tem que observar as diferentes fases de uma intervenção que

deverá ser estratégica. Quer dizer, que permita conhecer qual é a situação de partida, em função de determinados objetivos gerais bem definidos (avaliação inicial); um planejamento da intervenção; uma atuação e, ao mesmo tempo, flexível, entendido como uma hipótese de intervenção; uma atuação na aula, em que as atividades, as tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente (avaliação reguladora) às necessidades que vão se apresentando para chegar sobre o processo seguido, que permita estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora).

Nós, professores (as), temos que dispor de todos os dados que nos permitam reconhecer em todo momento que atividades cada aluno necessita para sua formação;

O aluno necessita de incentivos e estímulos. Sem incentivos, sem estímulo e sem entusiasmo dificilmente poderá enfrentar o trabalho que lhe é proposto;

A escola, as equipes docentes têm que dispor de todos os dados necessários para a continuidade e a coerência no percurso do aluno;

A administração educacional é gerida por educadores, portanto, seria lógico que a informação fosse o mais profissional possível, com critérios que permitissem a interpretação do caminho seguido pelos alunos, conforme modelos tão complexos como é complexa a tarefa educativa;

Por último, devemos ter presente que na sala de aula e na escola, avaliamos muito mais do que se pensa, inclusive mais do que temos consciência.

### Referência:

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Editora: Artmed. 1998.

### Questões

**01. (COSEAC/2016)** Segundo Zabala (1998), a corrente construtivista considera o ensino como “um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia dos alunos.” Para que esse processo ocorra de modo eficaz, o professor deve buscar metodologias que:

a) utilizem o apoio lúdico, a formação de equipes fixas de alunos, as aulas de recuperação e a ênfase na memorização de conteúdos

b) promovam a atividade mental autoestruturante, que possibilite estabelecer relações, generalizações, descontextualização e atuação autônoma

c) proponham ensino uniformizador, exercitação massiva, ambiente pedagógico imutável e papéis idênticos para alunos e professores

d) enfatizem atividades voltadas para a tecnologia, o domínio da norma culta na aquisição da língua escrita e a organização da turma em grande grupo

**02. (COSEAC/2016)** Zabala (1998) defende a concepção construtivista como aquela que permite compreender a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem. São preceitos da concepção construtivista, EXCETO:

a) O ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação.

b) O papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel também ativo do educador.

c) A natureza da intervenção pedagógica estabelece os parâmetros em que pode se mover a atividade mental do aluno, passando por momentos sucessivos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio.

d) No processo de aprendizagem, intervêm, junto à capacidade cognitiva, fatores vinculados às capacidades de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social.

e) A sequência de ensino-aprendizagem deve ser a aula magistral, que corresponde aos objetivos de caráter cognitivo, aos conteúdos conceituais e à concepção da aprendizagem como um processo acumulativo através de propostas didáticas transmissoras e uniformizadoras.

**03. (COSEAC/2016)** Segundo Zabala, para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, já que a aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. Para tal, é necessário criar um ambiente seguro e ordenado que ofereça aos alunos:

a) desafios cognitivos que estejam além das capacidades e competências dos alunos.

b) exclusividade para trabalhos individuais voltados ao desenvolvimento da competitividade.

c) oportunidade de participação, em situações com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo.

d) situações de rígida disciplina e controle, sendo a fala privilégio do professor.

e) situações que impeçam as modificações nos esquemas de conhecimento.

### Respostas

#### 01. Resposta: B

O professor deve trabalhar no sentido de desenvolver a atividade mental autoestruturante do aluno a qual possibilita estabelecer relações, generalizações, descontextualização e a atuação autônoma, supõe que o aluno entende o que faz e por que o faz e tem consciência, em qualquer nível, do processo que está seguindo. Mas alerta, que para o estudante atingir este nível o professor deve dar significado ao ensino, ajudando-o a compreender este significado, motivando-o, na medida em o faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

### 02. Reposta: E

A concepção construtivista apresenta uma proposta de compreensividade e de formação integral, impulsionando a observar todas as capacidades e os diferentes tipos de conteúdo.

### 03. Resposta: C

A resposta correta compreende oportunidade de participação, em situações com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo.

### LEGISLAÇÃO: BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL/88 - ARTIGOS 205 A 214.

### CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO Seção I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#))

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. ([Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#))

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. ([Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#))

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. ([Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996](#))

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. ([Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996](#))

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#)) ([Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#))

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996](#))

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#))

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#))

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no «caput» deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015\)](#)

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

**BRASIL. LEI FEDERAL Nº 8.069/1990 - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ATUALIZADA): ARTIGOS 1º AO 6º; 15 AO 18-B; 53 A 59, 131 A 138 E 147.**

### Título I Das Disposições Preliminares

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a **proteção integral** à criança e ao adolescente.

O princípio da proteção integral se associa ao princípio da prioridade absoluta, colacionado no artigo 4º do ECA e no artigo 227, CF. "Com a positivação desse princípio tem-se também a positivação da proteção integral, que se

opõe à antiga e superada doutrina da situação irregular, que era prevista no antigo Código de Menores e especificava que sua incidência se restringia aos menores em situação irregular, apresentando um conjunto de normas destinadas ao tratamento e prevenção dessas situações<sup>6</sup>.

Basicamente, tinha-se na doutrina da situação irregular que era necessário disciplinar um estatuto jurídico da criança e do adolescente que apenas abordasse situações em que ele estivesse irregular, seja por uma desproteção, como no caso de abandono, ou pela violação da lei, como nos casos de atos infracionais.

Entretanto, o direito evoluiu e passou a contemplar uma noção de proteção mais ampla da criança e do adolescente, que não apenas abordasse situações de irregularidade (embora ainda o fizesse), mas que abrangesse todo o arcabouço jurídico protetivo da criança e do adolescente.

*Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa **até doze anos de idade incompletos**, e adolescente aquela **entre doze e dezoito anos de idade**.*

*Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre **dezoito e vinte e um anos de idade**.*

O Estatuto da Criança e do Adolescente opta por categorizar separadamente estas duas categorias de menores. Criança é aquele que tem até 12 anos de idade (na data de aniversário de 12 anos, passa a ser adolescente), adolescente é aquele que tem entre 12 e 18 anos (na data de aniversário de 18 anos, passa a ser maior). Em situações excepcionais o ECA se aplica ao maior de 18 anos, até os 21 anos de idade, por exemplo, no caso do menor infrator sujeito a internação em fundação CASA que tenha 17 anos e 11 meses na data do ato infracional poderá ficar detido até o limite de seus 20 anos e 11 meses (eis que 3 anos é o tempo máximo de internação).

*Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os **direitos fundamentais inerentes à pessoa humana**, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, **todas as oportunidades e facilidades**, a fim de lhes facultar o **desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social**, em condições de **liberdade** e de **dignidade**.*

*Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a **todas as crianças e adolescentes**, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.*

O artigo 3º volta-se à concretização dos direitos da criança e do adolescente. Concretização significa viabilização prática, consecução real dos fins que a lei descreve. Como se percebe pela leitura até o momento, o legislador <sup>6</sup> DEZEM, Guilherme Madeira; AGUIRRE, João Ricardo Brandão; FULLER, Paulo Henrique Aranda. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009. (Coleção Elementos do Direito)

brasileiro preocupou-se em elaborar uma legislação cujo objetivo é concretizar estes direitos da criança e do adolescente. Entretanto, a lei é apenas uma carta de intenções. É necessário colocar seu conteúdo em prática, porque sozinha ela nada faz.

A implementação na prática dos direitos da criança e do adolescente depende da adoção de posturas por parte de todos aqueles colocados como responsáveis para tanto: Estado, sociedade, comunidade e família. Especificamente no que se refere ao Estado, mostra-se essencial que ele desenvolva políticas públicas adequadas em respeito à peculiar condição do infante.

“O Direito da Criança e do Adolescente deve ter condições suficientemente próprias de promoção e concretização de direitos. Para isso deve-se desvencilhar do dogmatismo e do mero positivismo jurídico acrítico. O Direito da Criança e do Adolescente enquanto ramo autônomo do direito é responsável por ressignificar a atuação estatal, principalmente no campo das políticas públicas e impõe corresponsabilidades compartilhadas<sup>7</sup>.”

Vale ressaltar que às crianças e aos adolescentes são garantidos os mesmos direitos fundamentais que aos adultos, entretanto, o ECA aprofunda alguns direitos fundamentais em espécie, abordando-os na vertente da condição especial dos que pertencem a este grupo.

As crianças e adolescentes gozam de igualdade de direitos em relação às demais pessoas, podendo usufruir de todos eles. O próprio estatuto contempla em seu título II os direitos fundamentais da criança e do adolescente, entre eles incluindo-se: vida, saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização e proteção no trabalho. Não se trata de rol taxativo de direitos fundamentais garantidos à criança e ao adolescente, eis que ele possui todos os direitos humanos e fundamentais que as demais pessoas. O título II do ECA tem por objetivo aprofundar especificidades acerca de algumas das categorias de direitos fundamentais assegurados à criança e ao adolescente.

Deste artigo 3º do ECA é possível, ainda, extrair o destaque ao princípio da igualdade, no sentido de que há plena igualdade na garantia de direitos entre todas as crianças e adolescentes, não sendo permitido qualquer tipo de discriminação.

A leitura dos artigos 4º e 5º, em conjunto com outros dispositivos do ECA, por sua vez, permite detectar a presença de um **tríplice sistema de garantias**.

Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente adota uma estrutura que contempla três sistemas de garantia – primário, secundário e terciário.

**a) Sistema primário** – artigos 4º e 87, ECA – aborda políticas públicas de atendimento de crianças e adolescentes.

*Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público **assegurar, com absoluta prioridade**, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à **convivência familiar** e comunitária.*

<sup>7</sup> <http://t.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=2236>

Parágrafo único. A **garantia de prioridade** compreende:

a) **primazia de receber proteção e socorro** em quaisquer circunstâncias;

b) **precedência de atendimento** nos serviços públicos ou de relevância pública;

c) **preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;**

d) **destinação privilegiada de recursos** públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

O artigo 4º do ECA colaciona em seu *caput* teor idêntico ao do *caput* do artigo 227, CF, onde se encontra uma das principais diretrizes do direito da criança e do adolescente que é o princípio da prioridade absoluta. Significa que cada criança e adolescente deve receber tratamento especial do Estado e ser priorizado em suas políticas públicas, pois são o futuro do país e as bases de construção da sociedade.

Explica Liberati<sup>8</sup>: “Por absoluta prioridade, devemos entender que a criança e o adolescente deverão estar em primeiro lugar na escala de preocupação dos governantes; devemos entender que, primeiro, devem ser atendidas todas as necessidades das crianças e adolescentes [...]. Por absoluta prioridade, entende-se que, na área administrativa, enquanto não existirem creches, escolas, postos de saúde, atendimento preventivo e emergencial às gestantes dignas moradias e trabalho, não se deveria asfaltar ruas, construir praças, sambódromos monumentos artísticos etc., porque a vida, a saúde, o lar, a prevenção de doenças são importantes que as obras de concreto que ficam par a demonstrar o poder do governante”.

O parágrafo único do artigo 4º especifica a abrangência da absoluta prioridade, esclarecendo que é necessário conferir atendimento prioritário às crianças e aos adolescentes diante de situações de perigo e risco (como no salvamento em incêndios e enchentes, etc.), bem como nos serviços públicos em geral (chegada aos hospitais, por exemplo). Além disso, devem ser priorizadas políticas públicas que favoreçam a criança e o adolescente e também devem ser reservados recursos próprios prioritariamente a eles.

Art. 87. São **linhas de ação da política de atendimento**:

I - **políticas sociais** básicas;

II - **serviços, programas, projetos e benefícios** de assistência social de garantia de proteção social e de prevenção e redução de violações de direitos, seus agravamentos ou reincidências;

III - **serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial** às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão;

IV - **serviço de identificação e localização** de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos;

V - **proteção jurídico-social** por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

VI - **políticas e programas** destinados a **prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar** e a **garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes**;

8 LIBERATI, Wilson Donizeti. **O Estatuto da Criança e do Adolescente**: Comentários. São Paulo: IBPS.

VII - **campanhas de estímulo ao acolhimento** sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos.

O artigo 87 descreve linhas de ação na política de atendimento, que compõem a delimitação do princípio da prioridade absoluta na vertente da priorização na adoção de políticas públicas e na delimitação de recursos financeiros para execução de tais políticas.

**b) Sistema secundário** – artigos 98 e 101, ECA – aborda as medidas de proteção destinadas à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal ou social.

Obs.: as medidas de proteção são estudadas adiante neste material.

**c) Sistema terciário** – artigo 112, ECA – aborda as medidas socioeducativas, destinadas à responsabilização penal do adolescente infrator, isto é, àquele entre 12 e 18 anos que comete atos infracionais.

Obs.: as medidas socioeducativas são estudadas adiante neste material.

O sistema tríplice deve operar de forma harmônica, com o acionamento gradual de cada um deles. Nas situações em que a criança ou adolescente escape ao sistema primário de prevenção, ou seja, nos casos de ineficácia das políticas públicas específicas, deve ser acionado o sistema secundário, operado predominantemente pelo Conselho Tutelas. Por sua vez, em casos extremos, é necessário partir para a adoção de medidas socioeducativas, operadas predominantemente pelo Ministério Público e pelo Judiciário.

Art. 5º **Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.**

O artigo 5º ressalta o verdadeiro objetivo geral do ECA: proteger a criança de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Neste sentido, coloca-se a possibilidade de responsabilização de todos que atentarem contra esse propósito. A responsabilização poderá se dar em qualquer uma das três esferas, isolada ou cumulativamente: penal, respondendo por crimes e contravenções penais todo aquele que praticá-lo contra criança e adolescente, bem como respondendo por atos infracionais as crianças e adolescentes que atentarem um contra o outro; civil, estabelecendo-se o dever de indenizar por danos causados a crianças e a adolescentes, que se estende a toda e qualquer pessoa física ou jurídica que o faça, inclusive o próprio Estado; e administrativa, impondo-se penas disciplinares a funcionários sujeitos a regime jurídico administrativo em trabalhos privados ou em cargos, empregos e funções públicos.

Art. 6º **Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.**

É pacífico que o processo de interpretação hoje faz parte do Direito, principalmente se considerada a constante evolução da sociedade, demandando diariamente por novos modos de aplicação das normas. Como a sociedade é dinâmica e o Direito existe para servi-la, cabe a ele adequar-se às novas exigências sociais, aplicando-se da maneira mais justa à vasta gama de casos concretos. Sobre a interpretação, explica Gonçalves<sup>9</sup>: “Quando o fato é típico e se enquadra perfeitamente no conceito abstrato da norma, dá-se o fenômeno da subsunção. Há casos, no entanto, em que tal enquadramento não ocorre, não encontrando o juiz nenhuma norma aplicável à hipótese *sub judice*. Deve, então, proceder à integração normativa, mediante o emprego da analogia, dos costumes e dos princípios gerais do direito. [...] Para verificar se a norma é aplicável ao caso em julgamento (subsunção) ou se deve proceder à integração normativa, o juiz procura descobrir o sentido da norma, interpretando-a. Interpretar é descobrir o sentido e o alcance da norma jurídica”.

A hermenêutica possui 3 categorias de métodos. Quanto às fontes ou origem, a interpretação pode ser autêntica ou legislativa, jurisprudencial ou judicial e doutrinária. Quanto aos meios, pode ser gramatical ou literal, examinando o texto normativo linguisticamente; lógica ou racional, apurando o sentido e a finalidade da norma; sistemática, analisando a lei de maneira comparativa com outras leis pertencentes à mesma província do Direito (livro, título, capítulo, seção, parágrafo); histórica, baseando-se na verificação dos antecedentes do processo legislativo; **sociológica, adaptando o sentido ou finalidade da norma às novas exigências sociais** (artigo 5º, LINDB). Quanto aos resultados pode ser declarativa, quando o texto legal corresponde ao pensamento do legislador; extensiva ou ampliativa, quando o alcance da lei é mais amplo que o indicado pelo seu texto; e restritiva, na qual se limita o campo de aplicação da lei. Nenhum destes métodos se opera isoladamente<sup>10</sup>.

O artigo 6º do ECA, tal como o artigo 5º da LINDB, expressa o método de interpretação sociológico, chamando atenção à interpretação da lei levando em conta os seus fins sociais, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e vai além: exige que se leve em conta a **condição peculiar** da criança e do adolescente. Logo, ao se interpretar o ECA não se pode nunca perder de vista que o seu objeto material, a criança e o adolescente, é extremamente peculiar, dotado de especificidades as quais sempre se deve atentar.

### Capítulo II

#### Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente **têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade** como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

<sup>9</sup> GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2011, v. 1.

<sup>10</sup> Ibid.

Entre os direitos fundamentais garantidos à criança e ao adolescente que são especificados e aprofundados no ECA estão os direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade.

Art. 16. O direito à **liberdade** compreende os seguintes aspectos:

I - **ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários**, ressalvadas as restrições legais;

II - **opinião e expressão**;

III - **crença e culto religioso**;

IV - **brincar, praticar esportes e divertir-se**;

V - **participar da vida familiar e comunitária**, sem discriminação;

VI - **participar da vida política**, na forma da lei;

VII - **buscar refúgio, auxílio e orientação**.

O artigo 16 aborda diversas facetas do direito de liberdade: locomoção, opinião e expressão, religiosa e política. Cria, ainda, duas facetas específicas deste direito: liberdade para brincar e divertir-se e liberdade para buscar refúgio, auxílio e orientação, processos estes essenciais para o desenvolvimento do infante.

Art. 17. O direito ao respeito consiste **na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente**, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos **velar pela dignidade da criança e do adolescente**, pondo-os a salvo de qualquer **tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor**.

Os direitos ao respeito e à dignidade abrangem a proteção da criança e do adolescente em todas facetas de sua integridade: física, psíquica e moral.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser **educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante**, como formas de **correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto**, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se:

I - **castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física** sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

a) sofrimento físico; ou

b) lesão;

II - **tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que:**

a) **humilhe**; ou

b) **ameace gravemente**; ou

c) **ridicularize**.

Art. 18-B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou **qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes**, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão **sujeitos**, sem prejuízo de **outras sanções cabíveis**, às seguintes **medidas**, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso:

I - encaminhamento a **programa oficial ou comunitário de proteção à família**;

II - encaminhamento a **tratamento psicológico ou psiquiátrico**;

III - encaminhamento a  **cursos ou programas de orientação**;

IV - obrigação de **encaminhar a criança a tratamento especializado**;

V - **advertência**.

Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo **Conselho Tutelar**, sem prejuízo de outras providências legais.

Os artigos 18-A e 18-B foram incluídos no ECA pela Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014, que estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. Também ficou conhecida como “Lei do Menino Bernardo”<sup>11</sup> e “Lei da Palmada”.

Em que pesem as aparentes boas intenções da lei no sentido de evitar situações extremas como a do menino Bernardo, assassinado após incontáveis ameaças e agressões físicas por parte de seus responsáveis, seu conteúdo é bastante criticado. Afinal, é claro que a lei coloca todo e qualquer tipo de agressão física no mesmo patamar. Considerado o teor da lei, mesmo uma palmada numa criança é proibida.

Os críticos da “Lei da Palmada” apontam que ela adota uma posição extrema e impõe uma indevida intervenção do Estado nos ambientes familiares, retirando o poder disciplinar garantido aos pais na educação de seus filhos.

Os defensores da “Lei da Palmada” utilizam estudos de psicólogos e educadores para argumentar que não é necessário utilizar qualquer tipo de agressão física, mesmo a mais leve, para educar uma criança.

#### Capítulo IV

#### Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

11 O nome da lei é uma homenagem ao menino Bernardo Boldrini, morto em abril de 2014, aos 11 anos, em Três Passos (RS). Os acusados são o pai e a madrasta do menino, com ajuda de uma amiga e do irmão dela. Segundo as investigações, Bernardo procurou ajuda para denunciar as ameaças que sofria.

I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**;

II - direito de ser **respeitado** por seus educadores;

III - direito de **contestar critérios avaliativos**, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de **organização e participação** em entidades estudantis;

V - **acesso à escola** pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É **direito dos pais ou responsáveis** ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É **dever do Estado** assegurar à criança e ao adolescente:

I - **ensino fundamental, obrigatório e gratuito**, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva **extensão da obrigatoriedade e gratuidade** ao ensino médio;

III - atendimento educacional **especializado** aos portadores de **deficiência**, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em **creche e pré-escola** às crianças de zero a cinco anos de idade;

V - acesso aos **níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística**, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de **ensino noturno regular**, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material **didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde**.

§ 1º O **acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo**.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa **responsabilidade da autoridade competente**.

§ 3º Compete ao poder público **recensear** os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a **obrigação de matricular seus filhos ou pupilos** na rede regular de ensino.

Art. 56. Os **dirigentes** de estabelecimentos de ensino fundamental **comunicarão** ao Conselho Tutelar os casos de:

I - **maus-tratos** envolvendo seus alunos;

II - reiteração de **faltas injustificadas** e de **evasão escolar**, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de **repetência**.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a **calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação**, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a **liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura**.



Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a **destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer** voltadas para a infância e a juventude.

### Capítulo I Disposições Gerais

Art. 131. O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.

Art. 132. Em cada Município e em cada Região Administrativa do Distrito Federal haverá, no mínimo, **1 (um) Conselho Tutelar** como órgão integrante da administração pública local, composto de **5 (cinco) membros**, escolhidos pela população local para **mandato de 4 (quatro) anos, permitida 1 (uma) recondução**, mediante novo processo de escolha.

Art. 133. Para a **candidatura** a membro do Conselho Tutelar, serão exigidos os seguintes **requisitos**:

- I - reconhecida **idoneidade moral**;
- II - idade superior a **vinte e um anos**;
- III - **residir** no município.

Art. 134. **Lei municipal ou distrital disporá sobre o local, dia e horário de funcionamento do Conselho Tutelar**, inclusive quanto à remuneração dos respectivos membros, aos quais é assegurado o direito a:

- I - cobertura previdenciária;
- II - gozo de férias anuais remuneradas, acrescidas de 1/3 (um terço) do valor da remuneração mensal;
- III - licença-maternidade;
- IV - licença-paternidade;
- V - gratificação natalina.

Parágrafo único. Constará da lei orçamentária municipal e da do Distrito Federal previsão dos recursos necessários ao funcionamento do Conselho Tutelar e à remuneração e formação continuada dos conselheiros tutelares.

Art. 135. O exercício efetivo da função de conselheiro constituirá serviço público relevante e estabelecerá presunção de idoneidade moral.

### Capítulo II Das Atribuições do Conselho

Art. 136. São **atribuições** do Conselho Tutelar:

- I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;
- II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;
- III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
  - a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
  - b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.

IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;

V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;

VI - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;

VII - expedir notificações;

VIII - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;

IX - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;

X - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal;

XI - representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural;

XII - promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos em crianças e adolescentes.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas atribuições, o Conselho Tutelar entender necessário o afastamento do convívio familiar, comunicará incontinenti o fato ao Ministério Público, prestando-lhe informações sobre os motivos de tal entendimento e as providências tomadas para a orientação, o apoio e a promoção social da família.

Art. 137. As decisões do Conselho Tutelar somente poderão ser **revistas pela autoridade judiciária** a pedido de quem tenha legítimo interesse.

### Capítulo III Da Competência

Art. 138. Aplica-se ao Conselho Tutelar a regra de competência constante do art. 147.

Art. 147. A competência será determinada:

- I - pelo domicílio dos pais ou responsável;
- II - pelo lugar onde se encontre a criança ou adolescente, à falta dos pais ou responsável.

§ 1º. Nos casos de ato infracional, será competente a autoridade do lugar da ação ou omissão, observadas as regras de conexão, continência e prevenção.

§ 2º A execução das medidas poderá ser delegada à autoridade competente da residência dos pais ou responsável, ou do local onde sediar-se a entidade que abrigar a criança ou adolescente.

§ 3º Em caso de infração cometida através de transmissão simultânea de rádio ou televisão, que atinja mais de uma comarca, será competente, para aplicação da penalidade, a autoridade judiciária do local da sede estadual da emissora ou rede, tendo a sentença eficácia para todas as transmissoras ou retransmissoras do respectivo estado.

**BRASIL. LEI FEDERAL Nº 9.394, DE 20/12/96  
- ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA  
EDUCAÇÃO NACIONAL (ATUALIZADA).**

A lei estudada neste tópico, provavelmente a mais relevante deste edital, tanto que é repetida em dois outros tópicos, "estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**". Data de 20 de dezembro de 2016, tendo sido promulgada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, mas já passou por inúmeras alterações desde então. Partamos para o comentário em bloco de seus dispositivos:

**TÍTULO I  
Da Educação**

Art. 1º A educação abrange os **processos formativos** que se desenvolvem na **vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.**

§ 1º Esta Lei disciplina a **educação escolar**, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao **mundo do trabalho e à prática social.**

O primeiro artigo da LDB estabelece que a educação é um processo que não se dá exclusivamente nas escolas. Trata-se da clássica distinção entre educação formal e não formal ou informal: "A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende 'no mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas"<sup>12</sup>. A LDB disciplina apenas a educação escolar, ou seja, a **educação formal**, que não exclui o papel das famílias e das comunidades na educação informal.

**TÍTULO II  
Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**

Art. 2º A educação, **dever da família e do Estado**, inspirada nos princípios de **liberdade e nos ideais de solidariedade humana**, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

12 GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes **princípios**:

I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;**

III - **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;**

IV - **respeito à liberdade e apreço à tolerância;**

V - **coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;**

VI - **gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;**

VII - **valorização do profissional da educação escolar;**

VIII - **gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;**

IX - **garantia de padrão de qualidade;**

X - **valorização da experiência extraescolar;**

XI - **vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.**

XII - **consideração com a diversidade étnico-racial.**

XIII - **garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.**

A educação escolar deve permitir a formação do cidadão e do trabalhador: uma pessoa que consiga se inserir no mercado de trabalho e ter noções adequadas de cidadania e solidariedade no convívio social. Entre os princípios, trabalha-se com o direito de acesso à educação de qualidade (gratuita nos estabelecimentos públicos), a liberdade nas atividades de ensino em geral (tanto para o educador quanto para o educado), a valorização do professor, o incentivo à educação informal e o respeito às diversidades de ideias, gêneros, raça e cor.

**TÍTULO III  
Do Direito à Educação e do Dever de Educar**

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - **educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade**, organizada da seguinte forma:

a) **pré-escola;**

b) **ensino fundamental;**

c) **ensino médio;**

II - **educação infantil gratuita** às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - **atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - **acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;**

V - **acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística**, segundo a capacidade de cada um;

VI - **oferta de ensino noturno regular**, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem **trabalhadores** as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de **programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde**;

IX - padrões mínimos de **qualidade de ensino**, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais **próxima de sua residência** a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é **direito público subjetivo**, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, **acionar o poder público** para exigí-lo.

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por **crime de responsabilidade**.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º É **dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula** das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Art. 7º O ensino é **livre à iniciativa privada**, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Conforme se percebe pelo artigo 4º, divide-se em etapas a formação escolar, nos seguintes termos:

- A educação básica é obrigatória e gratuita. Envolve a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação infantil deve ser garantida próxima à residência. Com efeito, existe a garantia do direito à creche gratuita. No mais, pessoas fora da idade escolar que queiram completar seus estudos têm direito ao ensino fundamental e médio.

- A educação superior envolve os níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, devendo ser acessível conforme a capacidade de cada um.

- Neste contexto, devem ser assegurados programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O artigo 5º reitera a gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico e assegura a possibilidade de se buscar judicialmente a garantia deste direito em caso de negativa pelo poder público. Será possível fazê-lo por meio de mandado de segurança ou ação civil pública. Além da judicialização para fazer valer o direito na esfera cível, cabe em caso de negligência o acionamento na esfera penal, buscando-se a punição por crime de responsabilidade.

Adiante, coloca-se o dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula da criança.

Por fim, o artigo 7º estabelece a possibilidade do ensino particular, desde que sejam respeitadas as normas da educação nacional, autorizado o funcionamento pelo poder público e que tenha possibilidade de se manter independentemente de auxílio estatal, embora exista previsão de tais auxílios em circunstâncias determinadas descritas no artigo 213, CF.

### TÍTULO IV

#### Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º **A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.**

§ 1º Caberá à **União** a coordenação da política nacional de educação, articulando os **diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.**

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o **Plano Nacional de Educação**, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar **assistência técnica e financeira** aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **diretrizes e procedimentos** para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

V - coletar, analisar e disseminar **informações** sobre a educação;

VI - assegurar **processo nacional de avaliação** do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar **normas gerais** sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar **processo nacional de avaliação** das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - **autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar**, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os **Estados** incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os **órgãos e instituições oficiais** dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, **formas de colaboração** na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar **políticas e planos educacionais**, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os **cursos das instituições** de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar **normas complementares** para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o **ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem**, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;

VII - assumir o **transporte escolar** dos alunos da rede estadual.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os **Municípios** incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver **os órgãos e instituições oficiais** dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer **ação redistributiva** em relação às suas escolas;

III - baixar **normas complementares** para o seu sistema de ensino;

IV - **autorizar, credenciar e supervisionar** os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - **oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental**, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o **transporte escolar** dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um **sistema único** de educação básica.

Art. 12. Os **estabelecimentos de ensino**, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a **incumbência** de:

I - elaborar e executar sua **proposta pedagógica**;

II - administrar seu pessoal e seus **recursos** materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos **dias letivos e horas-aula** estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do **plano de trabalho** de cada docente;

V - prover **meios para a recuperação** dos alunos de menor rendimento;

VI - **articular-se com as famílias e a comunidade**, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - **informar pai e mãe**, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, **sobre a frequência e rendimento** dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

VIII - **notificar** ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos **alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual** permitido em lei.

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

Art. 13. Os **docentes** incumbir-se-ão de:

I - **participar** da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - **elaborar e cumprir plano de trabalho**, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - **zelar** pela **aprendizagem** dos alunos;

IV - estabelecer **estratégias de recuperação** para os alunos de menor rendimento;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

V - **ministrar** os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - **colaborar** com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática do ensino público na educação básica**, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos **graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira**, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O **sistema federal** de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os **sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal** compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os **sistemas municipais de ensino** compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As **instituições de ensino dos diferentes níveis** classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As **instituições privadas de ensino** se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - **particulares** em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - **comunitárias**, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - **confessionais**, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - **filantrópicas**, na forma da lei.

A LDB estabelece um regime de colaboração entre as entidades de ensino nas esferas federativas diversas, no entanto, coloca competência à União de encabeçar e coordenar os sistemas de ensino. Tal papel de liderança, descrito no artigo 9º, envolve poderes de regulação e de controle, autorizando funcionamento ou suspendendo-o, realizando avaliação constante de desempenho, entre outros deveres.

Uma nota interessante é reparar que o artigo 10 estabelece o dever dos Estados de garantir a educação no ensino fundamental e priorizar a educação no ensino médio, ao passo que o artigo 11 coloca o dever dos municípios de garantir a educação infantil e priorizar a educação fundamental. É possível, ainda, integrar educação municipal e estadual em um sistema único.

Quanto às questões pedagógicas e de gestão dos estabelecimentos de ensino, incumbe a eles próprios, em integração com seus docentes. Este processo de interação entre instituição e docente, bem como destes com a comunidade local, é conhecido como **gestão democrática**.

### TÍTULO V

#### Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

#### CAPÍTULO I

##### Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - **educação básica**, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - **educação superior**.

#### CAPÍTULO II DA EDUCAÇÃO BÁSICA

##### Seção I Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades **desenvolver o educando**, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da **cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no **trabalho** e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em **séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados**, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola **poderá reclassificar os alunos**, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá **adequar-se às peculiaridades locais**, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes **regras comuns**:

I - a **carga horária mínima anual será de oitocentas horas** para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; ;

II - a **classificação** em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por **promoção**, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por **transferência**, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante **avaliação** feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de **progressão parcial**, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) **avaliação contínua e cumulativa** do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de **aceleração** de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de **avanço** nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) **aproveitamento** de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de **recuperação**, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de **frequência** fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de **setenta e cinco por cento** do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir **históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos**, com as especificações cabíveis.

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar **relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais** do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da **língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política**, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 3º A **educação física**, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II - maior de trinta anos de idade;

III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV - amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V - (VETADO);

VI - que tenha prole.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das **matrizes indígena, africana e europeia**.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a **língua inglesa**.

§ 6º As **artes visuais, a dança, a música e o teatro** são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 8º A exibição de **filmes de produção nacional** constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.

§ 9º **Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos**, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

*Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se **obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**.*

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º *Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.*

*Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:*

*I - a difusão de valores fundamentais ao **interesse social**, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;*

*II - consideração das **condições de escolaridade** dos alunos em cada estabelecimento;*

*III - orientação para o **trabalho**;*

*IV - promoção do **desporto** educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.*

*Art. 28. Na oferta de educação básica para a **população rural**, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:*

*I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;*

*II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;*

*III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.*

*Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.*

A educação básica tem por papel a formação da base do educado.

Os critérios para mudança de série podem ser promoção (aprovação em etapa anterior), transferência (candidatos de outras escolas) e avaliação (análise da experiência e desenvolvimento do candidato). O ensino poderá ser acelerado caso necessário. Nas situações de alunos que não acompanhem seu ritmo, deverá ser garantida recuperação.

Exige-se, além do desempenho, a frequência de 75%, no mínimo, para aprovação.

O currículo da educação básica segue uma base nacional comum. Devem abranger língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. A educação física deve ser oferecida obrigatoriamente, mas é facultativa ao aluno em certas situações, como de trabalho, serviço militar, idade superior a 30 anos. Em respeito ao pluralismo, deve considerar as matrizes indígena, africana e europeia como temas transversais. Ainda em tal condição, cabe o aprendizado de Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente. É obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Ainda, a educação deve considerar as peculiaridades da zona rural quando nela for ministrada.

### **Seção II** **Da Educação Infantil**

*Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o **desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos**, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.*

*Art. 30. A educação infantil será oferecida em:*

*I - **creches**, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;*

*II - **pré-escolas**, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.*

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A educação infantil é ministrada em creches até os 3 anos de idade e em pré-escolas dos 3 aos 5 anos de idade.

### Seção III Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino **fundamental** obrigatório, **com duração de 9 (nove) anos**, gratuito na escola pública, iniciando-se aos **6 (seis) anos de idade**, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será **presencial**, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

Art. 33. O **ensino religioso**, de matrícula **facultativa**, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos **quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula**, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

O ensino fundamental inicia-se aos 6 anos de idade e tem duração de 9 anos. Além de objetivar a alfabetização, também incentiva a formação do cidadão, da pessoa em contato com o mundo que o cerca estabelecendo vínculos de solidariedade e amizade. O ensino fundamental deve ser presencial, em regra. O ensino religioso é facultativo. A carga horária diária é de no mínimo 4 horas.

### Seção IV Do Ensino Médio

Art. 35. O **ensino médio**, etapa final da educação básica, com duração mínima de **três anos**, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 35-A. A **Base Nacional Comum Curricular** definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - **linguagens e suas tecnologias;**

II - **matemática e suas tecnologias;**

III - **ciências da natureza e suas tecnologias;**

IV - **ciências humanas e sociais aplicadas.**



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar **harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.**

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio **incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.**

§ 3º O ensino da **língua portuguesa e da matemática** será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular **não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.**

§ 6º A União estabelecerá os **padrões de desempenho** esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a **formação integral do aluno**, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

*I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;*

*II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.*

Art. 36. O currículo do ensino médio será **composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

*I - linguagens e suas tecnologias;*

*II - matemática e suas tecnologias;*

*III - ciências da natureza e suas tecnologias;*

*IV - ciências humanas e sociais aplicadas;*

*V - formação técnica e profissional.*

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 2º (Revogado)

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 4º (Revogado)

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

*I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;*

*II - a possibilidade de concessão de certificados interdiários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.*

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

*I - demonstração prática;*

*II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;*

*III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;*

*IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;*

*V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;*

*VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.*

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.

A etapa final do ensino médio tem a duração de três anos e busca fornecer a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos transmitidos no ensino fundamental, com a devida atenção a conhecimentos que permitam o ingresso

do aluno no ensino universitário e na carreira de trabalho. Neste ponto, a LDB sofreu alterações recentes pela Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415, de 2017, que foi alvo de inúmeras críticas, notadamente por estabelecer como facultativos conhecimentos que antes eram tidos como obrigatórios. Para entender melhor esta questão, percebe-se que na verdade a proposta é a especificação de matrizes ainda durante o ensino médio: o aluno poderá escolher em quais áreas de conhecimento pretende se concentrar. Por exemplo, um aluno que não queira se especializar em ciências humanas, não teria a obrigação de cursar matérias como história e geografia. Um aluno que não tenha interesse em ir para a universidade e já queira ingressar no mercado de trabalho, terá aulas concentradas em formação técnica e profissional, aprendendo marcenaria, mecânica, administração, entre outras questões. As áreas que podem ser optadas são as seguintes: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. As únicas matérias estabelecidas como obrigatórias são: português, matemática, artes, educação física, filosofia e sociologia – estas quatro últimas inicialmente seriam facultativas, mas devido a pressões sociais foram colocadas como obrigatórias. Ainda é cedo para dizer se realmente este será o rumo conferido pela reforma, eis que a Base Nacional Comum Curricular que detalhará estas questões ainda está em discussão.

### Seção IV-A

#### Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Art. 36-A. *Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, **poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.***

*Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.*

Art. 36-B. *A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:*

*I - **articulada** com o ensino médio;*

*II - **subsequente**, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.*

*Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:*

*I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;*

*II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;*

*III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.*

Art. 36-C. *A educação profissional técnica de nível médio **articulada**, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:*

*I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;*

*II - **concomitante**, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:*

*a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;*

*b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;*

*c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.*

Art. 36-D. *Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão **validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.***

*Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.*

A educação profissional e técnica pode se dar durante o Ensino Médio, notadamente se o estudante fizer a opção por esta categoria de ensino (o ensino médio pode ser voltado à formação técnico-profissional, preparando o jovem para o ingresso no mercado de trabalho independentemente de ensino universitário), quanto após o Ensino Médio, em instituições próprias de ensino técnico-profissionalizante (neste sentido, há cursos técnicos-profissionais com menor duração que os cursos de ensino superior e que são equiparados a este).

### Seção V

#### Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. *A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.*

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames **supletivos**, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A educação de jovens e adultos objetiva permitir a conclusão do ensino fundamental e médio para aqueles que já ultrapassaram a idade regular em que isso deveria ter acontecido.

### CAPÍTULO III

#### Da Educação Profissional e Tecnológica

Art. 39. A **educação profissional e tecnológica**, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

**I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;**

**II - de educação profissional técnica de nível médio;**

**III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.**

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A **educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada**, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão  **cursos especiais**, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e **não necessariamente ao nível de escolaridade**.

A educação profissional e tecnológica pode se dar não apenas no ensino médio, mas também em instituições próprias, que podem conferir inclusive diploma de formação em nível superior. Exemplos: FATEC, SENAI, entre outros. O acesso a este tipo de ensino não necessariamente exige conclusão dos níveis prévios de educação, eis que seu principal objetivo não é o ensino de conteúdos típicos, mas sim a capacitação profissional.

### CAPÍTULO IV

#### DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A **educação superior** tem por finalidade:

**I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;**

**II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;**

**III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;**

**IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;**

**V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;**

**VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;**

**VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.**

**VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.**

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes  **cursos e programas**:

**I - cursos sequenciais** por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;

**II - de graduação**, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em  **processo seletivo**;

**III - de pós-graduação**, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

*IV - de **extensão**, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.*

§ 1º. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do caput deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital.

§ 2º No caso de empate no processo seletivo, as instituições públicas de ensino superior darão prioridade de matrícula ao candidato que comprove ter renda familiar inferior a dez salários mínimos, ou ao de menor renda familiar, quando mais de um candidato preencher o critério inicial.

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.

**Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.**

**Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.**

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

**Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.**

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente:

*I - em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte:*

*a) toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título "Grade e Corpo Docente";*

*b) a página principal da instituição de ensino superior, bem como a página da oferta de seus cursos aos ingressantes sob a forma de vestibulares, processo seletivo e outras com a mesma finalidade, deve conter a ligação desta com a página específica prevista neste inciso;*

*c) caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei;*

*d) a página específica deve conter a data completa de sua última atualização;*

*II - em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I;*

*III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público;*

*IV - deve ser atualizada semestralmente ou anualmente, de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido, observando o seguinte:*

*a) caso o curso mantenha disciplinas com duração diferenciada, a publicação deve ser semestral;*

*b) a publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas;*

*c) caso haja mudança na grade do curso ou no corpo docente até o início das aulas, os alunos devem ser comunicados sobre as alterações;*

*V - deve conter as seguintes informações:*

*a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior;*

*b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias;*

*c) a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente.*

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

**Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.**

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a **transferência de alunos regulares**, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências **ex officio** dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a **alunos não regulares** que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são **instituições pluridisciplinares** de formação dos quadros profissionais de **nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano**, que se caracterizam por:

I - **produção intelectual institucionalizada** mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um **terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado**;

III - um **terço do corpo docente em regime de tempo integral**.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 53. No exercício de sua **autonomia**, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de **estatuto jurídico especial** para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, **recursos** suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao **princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos**, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

*Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de **oito horas semanais de aulas**.*

A educação superior se funda no tripé: ensino, pesquisa e extensão. No viés do ensino, objetiva-se propiciar o acesso ao conhecimento técnico e científico, tanto dentro do ambiente acadêmico quanto fora dele; no aspecto pesquisa, busca-se desenvolver os conhecimentos já existentes; no aspecto extensão, pretende-se atingir a comunidade por meio de atividades que possam ir além dos ambientes acadêmicos, inserindo-se no cotidiano da vida social.

Classicamente, a educação superior se dá nos níveis de graduação, cujo acesso se dá por meio dos vestibulares, e pós-graduação, cujo acesso também se dá por processos seletivos próprios, funcionando como complementação ao ensino superior. Entretanto, o ensino superior também pode se dar em cursos sequenciais e em cursos de extensão, de menor duração e complexidade.

O ensino superior pode ser ministrado em instituições públicas ou privadas. Independentemente da natureza da instituição, é necessário respeitar as regras mínimas sobre duração do ano letivo, programas de curso, componentes curriculares, etc.

O diploma faz prova da formação.

É possível a transferência entre instituições. A transferência a pedido está condicionada a número de vagas e a processo seletivo. As transferências de ofício se sujeitam a critérios próprios. Um exemplo de transferência de ofício se dá no caso de remoção de servidor público de ofício no interesse da Administração (caso o servidor ou seu dependente estude em instituição pública na cidade onde estava lotado, tem o direito de ser transferido para a instituição pública da nova lotação).

É possível que uma pessoa assista aulas nas instituições públicas independentemente de vínculo com o curso, desde que haja vagas disponíveis.

Para propiciar o desenvolvimento institucional, exige-se que pelo menos 1/3 do corpo docente da instituição possua mestrado ou doutorado, bem como que 1/3 do corpo docente se dedique exclusivamente à docência.

Em que pesem as regras mínimas acerca do ensino superior, as instituições de ensino superior são dotadas de autonomia para se organizarem.

As universidades públicas gozam de estatuto jurídico especial.

As instituições públicas devem obedecer ao princípio da gestão democrática, assegurado pela existência de órgãos colegiados deliberativos que mesclam membros da comunidade, do corpo docente e do corpo discente.

### **CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

*Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para **educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**.*

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de **apoio especializado**, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

*Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:*

I - **currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos**, para atender às suas necessidades;

II - **terminalidade específica** para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - **professores com especialização adequada** em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - **educação especial para o trabalho**, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - **acesso igualitário** aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

*Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de **alunos com altas habilidades ou superdotação** matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.*

*Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.*

*Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão **critérios de caracterização** das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.*

*Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.*

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

A educação especial volta-se a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para que ela seja efetivada, exige-se a especialização das instituições de ensino e de seus profissionais.

### TÍTULO VI Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se **profissionais da educação escolar básica** os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores **habilitados em nível médio ou superior para a docência** na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – **trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia**, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – **trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim**; e

IV – **profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.**

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a **presença de sólida formação básica**, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a **associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o **aproveitamento da formação e experiências anteriores**, em instituições de ensino e em outras atividades.

IV – **profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;**

V – **profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica**, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

§ 7º (VETADO).

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de  **cursos de conteúdo técnico-pedagógico**, em nível médio ou superior, incluindo habilitações **tecnológicas**.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I –  **cursos formadores de profissionais** para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II –  **programas de formação pedagógica** para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III –  **programas de educação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A **preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação**, prioritariamente em programas de **mestrado e doutorado**.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino **promoverão a valorização dos profissionais da educação**, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos **estatutos e dos planos de carreira do magistério público**:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação.

Os profissionais da educação devem possuir formação específica, notadamente possuir habilitação para a docência, que pode se dar pelas licenciaturas e magistérios em geral, bem como pela pedagogia, ou ainda por formação e área afim que habilite para o ensino de matérias específicas (ex.: profissional do Direito pode lecionar português, filosofia e sociologia). Além disso, devem possuir experiência em atividades de ensino. Quanto ao ensino superior, exige-se pós-graduação, que pode ser uma simples especialização, embora deva preferencialmente se possuir mestrado ou doutorado. No âmbito do ensino público, exige-se valorização do profissional, criando-se plano de carreira e aperfeiçoando-se as condições de trabalho.

## TÍTULO VII Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão **recursos públicos destinados à educação** os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A **União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos**, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. **Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:**

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

**Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:**

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

**Art. 72.** As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

**Art. 73.** Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

**Art. 74.** A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá **padrão mínimo de oportunidades** educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

**Parágrafo único.** O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

**Art. 75.** A **ação supletiva e redistributiva** da União e dos Estados será exercida de modo a **corrigir**, progressivamente, as **disparidades** de acesso e garantir o **padrão mínimo de qualidade** de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

**Art. 76.** A **ação supletiva e redistributiva** prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

**Art. 77.** Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a **escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas** que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

No aspecto orçamentário, merece destaque a exigência de dedicação de parcela mínima dos impostos da União (18%) e dos Estados e Distrito Federal (25%) voltada à educação. Ainda, coloca-se o papel de suplementação e redistribuição da União em relação aos Estados e Municípios e dos Estados com relação aos Municípios, repassando-se verbas para permitir que estas unidades federativas consigam lograr êxito em oferecer parâmetro mínimo de qualidade no ensino que é de sua incumbência.

### TÍTULO VIII Das Disposições Gerais

**Art. 78.** O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de **educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas**, com os seguintes objetivos:

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

*I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;*

*II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.*

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo **programas integrados de ensino e pesquisa**.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

*I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;*

*II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;*

*III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;*

*IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.*

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Art. 79-A. (VETADO).

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o **dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'**.

Art. 80. **O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.**

§ 1º A **educação a distância**, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A **educação a distância gozará de tratamento diferenciado**, que incluirá:

*I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;*

*II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;*

*III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.*

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino **experimentais**, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de **estágio** em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

Art. 83. O ensino **militar** é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os **discentes** da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de **monitoria**, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. **Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos** para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao **Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia**, nos termos da legislação específica.

### TÍTULO IX Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a **Década da Educação**, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º (Revogado).

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

*I - (Revogado).*

*II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;*

*III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;*

*IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.*

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

§ 4º (Revogado).

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 87-A. (VETADO).

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

### **BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB 04/2010 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. BRASÍLIA: CNE, 2010.**

#### **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

#### **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010**

*Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, nos artigos 36, 36A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/1996, com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, bem como no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

#### **TÍTULO I OBJETIVOS**

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

### TÍTULO II REFERÊNCIAS CONCEITUAIS

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

- I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e aos direitos;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão.

Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.

### TÍTULO III SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Art. 7º A concepção de educação deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional.

§ 1º Essa institucionalização é possibilitada por um Sistema Nacional de Educação, no qual cada ente federativo, com suas peculiares competências, é chamado a colaborar para transformar a Educação Básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado.

§ 2º O que caracteriza um sistema é a atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos.

§ 3º O regime de colaboração entre os entes federados pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais.

### TÍTULO IV ACESSO E PERMANÊNCIA PARA A CONQUISTA DA QUALIDADE SOCIAL

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

III - foco no projeto políticopedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;

V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;

VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto políticopedagógico;

IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.

Art. 10. A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola.

§ 1º O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto:

I - aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores, que o complementem ou substituam;

II - à relevância de um projeto políticopedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

III - à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitadas o tempo e o contexto sociocultural;

IV - aos padrões mínimos de qualidade (Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi);

§ 2º Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social:

I - creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos;

II - professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola;

III - definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes;

IV - pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto políticopedagógico.

### TÍTULO V

#### ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CONCEITO, LIMITES, POSSIBILIDADES

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas.

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados.

§ 3º Os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

### CAPÍTULO I

#### FORMAS PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e

nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

I - concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;

II - ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;

III - escolha da abordagem didáticopedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto políticopedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem;

IV - compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas;

V - organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento;

VI - entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos;

VII - estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram;

VIII - constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didáticopedagógica, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos;

IX - adoção de rede de aprendizagem, também, como ferramenta didáticopedagógica relevante nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da edu-

cação, sendo que esta opção requer planejamento sistemático integrado estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares;

§ 4º A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didáticopedagógica em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didáticopedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.

### CAPÍTULO II FORMAÇÃO BÁSICA COMUM E PARTE DIVERSIFICADA

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa;

b) a Matemática;

c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,

d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

e) a Educação Física;

f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos políticopedagógico.

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados coletivamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.

§ 2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

§ 3º A língua espanhola, por força da Lei nº 11.161/2005, é obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Art. 16. Leis específicas, que complementam a LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso.

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.

§ 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, permeando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

### TÍTULO VI ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 18. Na organização da Educação Básica, devem-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam.

§ 1º As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam:

I - a dimensão orgânica é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que lhe são inerentes;

II - a dimensão sequencial compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, contínuo e progressivo, da Educação Básica até a Educação Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos;

III - a articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto.

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

Art. 19. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: cuidar e educar, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico elaborado e executado pela comunidade educacional.

Art. 20. O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar.

### CAPÍTULO I ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;

II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros:

- I - de atraso na matrícula e/ou no percurso escolar;
- II - de retenção, repetência e retorno de quem havia abandonado os estudos;
- III - de portadores de deficiência limitadora;
- IV - de jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta;
- V - de habitantes de zonas rurais;
- VI - de indígenas e quilombolas;
- VII - de adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

### Seção I Educação Infantil

Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.

§ 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, etnicorraciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

§ 3º Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Educação Infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da Educação Básica.

§ 4º Os sistemas educativos devem envidar esforços promovendo ações a partir das quais as unidades de Educação Infantil sejam dotadas de condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, prevendo programas e projetos em parceria, formalmente estabelecidos.

§ 5º A gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto.

### Seção II Ensino Fundamental

Art. 23. O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Parágrafo único. No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado des-

ses bens.

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Art. 25. Os sistemas estaduais e municipais devem estabelecer especial forma de colaboração visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação sequente entre a primeira fase, no geral assumida pelo Município, e a segunda, pelo Estado, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que se transfiram de uma rede para outra para completar esta escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e a totalidade do processo formativo do escolar.

### Seção III Ensino Médio

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino

Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;

III - o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

§ 2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

singularidades, que se situam em um tempo determinado.

§ 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

### **CAPÍTULO II MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

#### **Seção I Educação de Jovens e Adultos**

Art. 28. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio.

§ 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II - providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI - realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos.

#### **Seção II Educação Especial**

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista

no projeto políticopedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;

II - a oferta do atendimento educacional especializado;

III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;

IV - a participação da comunidade escolar;

V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;

VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais.

#### **Seção III Educação Profissional e Tecnológica**

Art. 30. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.

Art. 31. Como modalidade da Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica ocorre na oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e nos de Educação Profissional Técnica de nível médio.

Art. 32. A Educação Profissional Técnica de nível médio é desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o Ensino Médio, sob duas formas: a) integrada, na mesma instituição; ou

b) concomitante, na mesma ou em distintas instituições;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

§ 1º Os cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma integrada, são cursos de matrícula única, que conduzem os educandos à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

última etapa da Educação Básica.

§ 2º Os cursos técnicos articulados com o Ensino Médio, ofertados na forma concomitante, com dupla matrícula e dupla certificação, podem ocorrer:

I - na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

II - em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

III - em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, com planejamento e desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

§ 3º São admitidas, nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, a organização e a estruturação em etapas que possibilitem qualificação profissional intermédia.

§ 4º A Educação Profissional e Tecnológica pode ser desenvolvida por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, incluindo os programas e cursos de aprendizagem, previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Art. 33. A organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por eixo tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos.

Art. 34. Os conhecimentos e as habilidades adquiridos tanto nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, como os adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores, podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

### Seção IV Educação Básica do Campo

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das

futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

### Seção V Educação Escolar Indígena

Art. 37. A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 38. Na organização de escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais e religiosas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - suas atividades econômicas;

V - edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI - uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

### Seção VI Educação a Distância

Art. 39. A modalidade Educação a Distância caracteriza-se pela mediação didáticopedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Art. 40. O credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional Técnica de nível médio e Tecnológica, na modalidade a distância, compete aos sistemas estaduais de ensino, atendidas a regulamentação federal e as normas complementares desses sistemas.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

### **Seção VII Educação Escolar Quilombola**

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.

### **TÍTULO VII ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Art. 42. São elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes o projeto políticopedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente.

### **CAPÍTULO I O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O REGIMENTO ESCOLAR**

Art. 43. O projeto políticopedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

§ 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

§ 2º Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto políticopedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes.

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto políticopedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Art. 44. O projeto políticopedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:

I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;

II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura professor-estudante e instituição escolar;

IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;

V - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;

VI - os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);

VII - o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VIII - o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;

IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

X - a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional.

Art. 45. O regimento escolar, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução do projeto políticopedagógico, com transparência e responsabilidade.

Parágrafo único. O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição, da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados, das atribuições de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade do estudante, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas.

### **CAPÍTULO II AVALIAÇÃO**

Art. 46. A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas:

I - avaliação da aprendizagem;

II - avaliação institucional interna e externa;

III - avaliação de redes de Educação Básica.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

### Seção I Avaliação da aprendizagem

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto políticopedagógico da escola.

§ 3º A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental.

§ 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas.

### Seção II Promoção, aceleração de estudos e classificação

Art. 48. A promoção e a classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira do Ensino Fundamental, alicerçando-se na orientação de que a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

I - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

II - possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;

III - possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

IV - aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

V - oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.

Art. 49. A aceleração de estudos destina-se a estudantes com atraso escolar, àqueles que, por algum motivo, encontram-se em descompasso de idade, por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras.

Art. 50. A progressão pode ser regular ou parcial, sendo que esta deve preservar a sequência do currículo e observar as normas do respectivo sistema de ensino, requerendo o redesenho da organização das ações pedagógicas, com previsão de horário de trabalho e espaço de atuação para professor e estudante, com conjunto próprio de recursos didáticopedagógica.

Art. 51. As escolas que utilizam organização por série podem adotar, no Ensino Fundamental, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, diversas formas de progressão, inclusive a de progressão continuada, jamais entendida como promoção automática, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados.

### Seção III Avaliação institucional

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto políticopedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.

### Seção IV Avaliação de redes de Educação Básica

Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está.

### CAPÍTULO III GESTÃO DEMOCRÁTICA E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Art. 54. É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto políticopedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas.

§ 1º As instituições, respeitadas as normas legais e as do seu sistema de ensino, têm incumbências complexas e abrangentes, que exigem outra concepção de organização do trabalho pedagógico, como distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático-pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas, incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida.

§ 2º É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação.

§ 3º No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Art. 55. A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola mediante:

I - a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã;

II - a superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com pertinência e relevância: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, e as atividades de avaliação contínua;

III - a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;

IV - a construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;

V - a instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas;

VI - a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade.

### CAPÍTULO IV O PROFESSOR E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;

d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto políticopedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

§ 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor.

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;

b) trabalhar cooperativamente em equipe;

c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;

d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto políticopedagógico.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 59. Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja:

- a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante;
- b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva;
- c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

Art. 60. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

**BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB 07/2010 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 (NOVE) ANOS. BRASÍLIA: CNE, 2010.**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010**

Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, no art. 32 da Lei nº 9.394/96, na Lei nº 11.274/2006, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010, resolve:

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.

### FUNDAMENTOS

Art. 3º O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

§ 3º Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

§ 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da po-

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

pulação em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

### PRINCÍPIOS

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

### MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS E CARGA HORÁRIA

Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

§ 3º A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

### CURRÍCULO

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

### BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA: COMPLEMENTARIDADE

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

a) Língua Portuguesa;

b) Língua Materna, para populações indígenas;

c) Língua Estrangeira moderna;

d) Arte; e

e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

a) História;

b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal.

§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

§ 4º A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 5º A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo,



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

§ 1º Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97).

§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Art. 17 Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

Parágrafo único. Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005.

### PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Art. 19 Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental.

### GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 20 As escolas deverão formular o projeto políticopedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

§ 1º O projeto políticopedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade lo-

cal na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

§ 3º O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto políticopedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração.

§ 4º O projeto políticopedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

§ 5º Na implementação de seu projeto políticopedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.

Art. 21 No projeto políticopedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.

Parágrafo único. Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis.

Art. 22 O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação.

Art. 23 Na implementação do projeto políticopedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

### RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS, INTEGRAÇÃO E ABORDAGENS

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

§ 3º Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

Art. 25 Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.

Art. 26 Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem, com base:

I – no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos;

II – no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas;

III – na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;

IV – na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;

V – no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias.

Parágrafo único. Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem

o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política.

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§ 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

§ 2º A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural.

Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;

II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola.

### ARTICULAÇÕES E CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização.

§ 2º Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

I – pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

II – pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

### AValiação: PARTE INTEGRANTE DO CURRÍCULO

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;

d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;

IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96;

VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas;

VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série.

Art. 33 Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

§ 1º A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Art. 34 Os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem.

Art. 35 Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os parâmetros de referência dos insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação e respectivo custo aluno-qualidade inicial (CAQi), consideradas inclusive as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

Parágrafo único. A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga:

I – os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação;

II – as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos educandos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que delas mais necessitem.

### A EDUCAÇÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

§ 2º As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em

que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto políticopedagógico.

§ 3º Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.

§ 4º Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.

### EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 38 A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

Art. 39 A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 1º As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99).

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

§ 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

§ 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

### EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 41 O projeto políticopedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Parágrafo único. Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Art. 42 O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para

a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

### EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 43 Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames, conforme estabelece o art. 37, § 1º, da Lei nº 9.394/96.

Art. 44 A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer:

I – um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular;

II – um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais;

III – a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação;

IV – uma política de formação permanente de seus professores;

V – maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Art. 45 A idade mínima para o ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos (Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010).

Parágrafo único. Considerada a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, para que haja oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto na sequência do ensino regular, quanto em Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário:

I – fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental;

II – apoiar as redes e os sistemas de ensino a estabelecerem política própria para o atendimento desses estudantes, que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

III – incentivar a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo.

Art. 46 A oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será presencial e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, tal como remete o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, os cursos poderão ser presenciais ou a distância, devidamente credenciados, e terão 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração.

Parágrafo único. Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto políticopedagógico da escola e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando:

I – a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências;

II – a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes.

Art. 47 A inserção de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo.

### **A IMPLEMENTAÇÃO DESTAS DIRETRIZES: COMPROMISSO SOLIDÁRIO DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO**

Art. 48 Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

I – os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

II – a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

III – a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;

IV – o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução).

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Ministério da Educação elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

Art. 50 A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.

### **LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE SUZANO – SP: LEI MUNICIPAL Nº 190, DE 01 DE JULHO DE 2010 - ESTATUTO DOS SERVIDORES PÚBLICOS DO MUNICÍPIO DE SUZANO.**

LEI COMPLEMENTAR Nº 190, DE 08/07/2010  
(Vide Lei nº 4568/2012)

DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DOS SERVIDORES PÚBLICOS DO MUNICÍPIO DE SUZANO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

(Autoria: Executivo Municipal  
Projeto de Lei Complementar nº 018/2010)

O PREFEITO MUNICIPAL DE SUZANO, usando das atribuições legais que lhe são conferidas; FAZ SABER que a Câmara Municipal de Suzano aprova e ele promulga a seguinte Lei:

PARTE GERAL

### **LIVRO ÚNICO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS EM GERAL TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º Esta Lei estabelece o provimento e a vacância dos cargos públicos municipais, os direitos, vantagens, deveres e responsabilidades dos Servidores Públicos do Município de Suzano, incluindo os da área da Educação e os da Guarda Civil Municipal.

Art. 2º Para os efeitos desta Lei, servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público, seja de provimento efetivo ou de provimento em comissão.

Art. 3º Cargo público é o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser atribuídas a um servidor público.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Parágrafo Único. Os cargos públicos, acessíveis a todos os cidadãos, são criados por Lei, com denominação própria, número certo, atribuições, funções e responsabilidades específicas e vencimento pago pelos cofres públicos, para provimento em caráter efetivo ou em comissão.

Art. 4º Os cargos públicos de provimento efetivo do Município de Suzano serão os organizados em carreira e os isolados.

Art. 5º As carreiras serão organizadas em grupos ocupacionais de cargos de provimento efetivo, observadas a escolaridade e a qualificação profissional exigidas, assim como a natureza e complexidade das atribuições a serem exercidas por seus ocupantes, na forma prevista em Lei.

Art. 6º É vedado a qualquer agente público atribuir aos ocupantes de cargos públicos atribuições ou responsabilidades diversas das descritas para o cargo que ocupa, conforme previsto em Lei, ressalvadas as responsabilidades, encargos e atribuições decorrentes do exercício de função de direção, chefia e assessoramento ou da prestação de serviços especiais.

Art. 7º É proibido o exercício gratuito de cargos públicos, salvo os casos previstos em Lei.

### **TÍTULO II DO INGRESSO NO SERVIÇO PÚBLICO Capítulo Único DO PROVIMENTO SEÇÃO I DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 8º São requisitos básicos para investidura em cargo público:

- I - a nacionalidade brasileira ou estrangeira, desde que preenchidos os requisitos legais;
- II - o gozo dos direitos políticos;
- III - a quitação com as obrigações militares e eleitorais;
- IV - o nível de escolaridade e capacitação exigido para o exercício do cargo;
- V - a idade mínima de 18 (dezoito) anos;
- VI - aptidão física e mental.

Parágrafo Único. As atribuições do cargo podem justificar a exigência de outros requisitos estabelecidos em Lei especial.

Art. 9º O provimento dos cargos públicos será através de ato da autoridade competente de cada Poder.

Art. 10 A investidura em cargo público ocorrerá com a posse.

Art. 11 São formas de provimento de cargo público a:

- I - nomeação;
- II - progressão;
- III - readaptação;
- IV - reversão;
- V - aproveitamento;
- VI - reintegração.

### **SEÇÃO II DA NOMEAÇÃO**

Art. 12 A nomeação será:

- I - em caráter efetivo, quando se tratar de cargo de carreira ou isolado;

II - em comissão, para cargos de livre nomeação e exoneração.

Art. 13 A nomeação para cargo de provimento efetivo de carreira ou isolado depende de prévia aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, obedecido em qualquer caso, a ordem de classificação e o prazo de validade.

### **SEÇÃO III DA POSSE**

Art. 14 Posse é a aceitação expressa das atribuições, dos deveres, das responsabilidades e dos direitos inerentes ao cargo ocupado, que não poderão ser alterados unilateralmente, por qualquer das partes, ressalvados os atos de ofício previstos em Lei.

§ 1º A posse será efetivada pela assinatura do respectivo termo pelo empossado e pela autoridade competente.

§ 2º A posse ocorrerá no prazo de 15 (quinze) dias, contados da publicação do ato de nomeação, podendo ser prorrogável por igual período mediante requerimento do interessado, devidamente justificado e fundamentado.

§ 3º Em se tratando de servidor que esteja na data de publicação do ato de provimento em licença ou afastado por qualquer motivo legal, o prazo será contado do término do impedimento.

§ 4º No ato da posse o servidor apresentará obrigatoriamente declaração de bens e valores que constituem o seu patrimônio e declaração quanto ao exercício ou não de outro cargo, emprego ou função pública.

§ 5º Será tornado sem efeito o ato de provimento se a posse não ocorrer no prazo previsto no parágrafo 2º, salvo a hipótese elencada no parágrafo 3º.

Art. 15 A posse em cargo público dependerá de prévia inspeção médica oficial, além do exame relativo à aptidão psicológica e psiquiátrica, nos casos específicos.

### **SEÇÃO IV DO EXERCÍCIO**

Art. 16 Exercício é o efetivo desempenho das atribuições do cargo público.

§ 1º A autoridade competente do órgão ou entidade para onde for designado o servidor compete dar-lhe exercício.

§ 2º É de 10 (dez) dias úteis, o prazo improrrogável para o servidor empossado em cargo público entrar em exercício, contados da data da posse.

§ 3º O servidor será exonerado do cargo se não entrar em exercício no prazo previsto no parágrafo 2º.

Art. 17 O início, a suspensão, a interrupção e o reinício do exercício serão registrados no assentamento individual do servidor.

Parágrafo Único. Ao entrar em exercício o servidor apresentará ao setor de recursos humanos a documentação necessária ao assentamento individual.

Art. 18 Os servidores cumprirão jornada de trabalho fixada em razão das atribuições pertinentes aos respectivos cargos, respeitada a duração máxima do trabalho semanal de 40 (quarenta) horas.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Parágrafo Único. O disposto neste artigo não se aplica a duração de trabalho estabelecida para categorias profissionais com regulamentação específica, bem como aos cargos de provimento em comissão.

### SEÇÃO V DA PROGRESSÃO

Art. 19 O servidor público ocupante de cargo de provimento efetivo deverá receber progressão na carreira nos termos da Lei que fixar diretrizes do sistema de carreiras no Serviço Público Municipal.

### SEÇÃO VI DA READAPTAÇÃO

Art. 20 (Revogado pela Lei Complementar nº 198/2011)

§ 1º (VETADO)

§ 2º (Revogado pela Lei Complementar nº 198/2011)

§ 3º (Revogado pela Lei Complementar nº 198/2011)

§ 4º (VETADO)

§ 5º (VETADO)

§ 6º (Revogado pela Lei Complementar nº 198/2011)

Art. 20 A - A readaptação é a colocação do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física, sensorial ou mental.

§ 1º A readaptação dependerá obrigatoriamente de laudo de perícia da Previdência Social e exame médico oficial que avalie sua condição, apontando as funções que o servidor poderá executar.

§ 2º A readaptação será efetivada em cargo com atribuições e jornada de trabalho afins e respeitada em todo o caso a escolaridade e habilitação exigida.

§ 3º A readaptação não acarretará aumento, reajuste ou diminuição da remuneração devida.

§ 4º Havendo o restabelecimento da capacidade física, sensorial ou mental, constatado através de laudo de perícia da Previdência Social e exame médico oficial, o servidor readaptado deverá retornar às atribuições de seu cargo de provimento efetivo.

§ 5º O servidor readaptado deverá se submeter a exame médico oficial nas periodicidades estipuladas pelo Poder Público Municipal ou pela Previdência Social.

§ 6º Para a realização do exame tratado no parágrafo 5º, o servidor será convocado através de correspondência registrada ou outro meio de comunicação. (Redação acrescentada pela Lei Complementar nº 198/2011)

### SEÇÃO VII DA REVERSÃO

Art. 21 Reversão é o retorno à atividade do servidor aposentado por invalidez, quando, por laudo de perícia da Previdência Social, forem declarados insubsistentes os motivos da aposentadoria.

Art. 22 A reversão será no mesmo cargo ou no cargo resultante de sua transformação ou redenominação.

Parágrafo Único. Encontrando-se provido o cargo, o servidor exercerá suas funções como excedente, até a ocorrência de vaga, preservado os seus direitos já adquiridos.

Art. 23 Não poderá reverter o aposentado que já tiver completado 70 (setenta) anos de idade.

Art. 24 Em qualquer hipótese de reversão, deverá ser observada a legislação previdenciária vigente.

### SEÇÃO VIII DA REINTEGRAÇÃO

Art. 25 Reintegração é a reinvestidura do servidor no cargo anteriormente ocupado ou no cargo resultante de sua transformação, quando invalidada a sua exoneração por decisão administrativa ou judicial, com ressarcimento de todas as suas vantagens.

Parágrafo Único. Na hipótese do cargo ter sido extinto, o servidor ficará em disponibilidade com remuneração proporcional ao tempo de serviço, observado o disposto nos arts. 27 a 29.

### SEÇÃO IX DA DISPONIBILIDADE E DO APROVEITAMENTO

Art. 26 Extinto o cargo ou declarada a sua desnecessidade, o servidor estável ficará em disponibilidade com remuneração total e que seu direito seja assegurado ao tempo de serviço, até seu adequado aproveitamento em outro cargo.

Art. 27 O retorno à atividade de servidor em disponibilidade far-se-á mediante aproveitamento obrigatório em função de atribuições, requisitos, especificações e vencimento compatíveis com o anteriormente ocupado.

Art. 28 O setor de recursos humanos determinará o imediato aproveitamento de servidor em disponibilidade em vaga que vier a ocorrer nos órgãos de cada Poder, observado o disposto no art. 27.

Art. 29 O aproveitamento de servidor que se encontre em disponibilidade dependerá de prévia comprovação de sua capacidade física e mental, por junta médica oficial.

Parágrafo Único. Se julgado apto, o servidor passará por treinamento e adaptação às suas novas funções e deverá assumir o exercício do cargo no prazo de 30 (trinta) dias contados da publicação do ato de aproveitamento.

Art. 30 Será tornado sem efeito o aproveitamento e extinta a disponibilidade se o servidor não entrar em exercício no prazo estipulado pelo parágrafo único do art. 29, salvo em caso de doença comprovada por junta médica oficial.

Parágrafo Único. A hipótese prevista neste artigo configurará abandono de cargo apurado mediante processo administrativo, na forma desta Lei.

### SEÇÃO X DO ESTÁGIO PROBATÓRIO

Art. 31 Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo público de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de 36 (trinta e seis) meses, durante



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

o qual sua aptidão e capacidade serão objeto obrigatório de avaliação de desempenho, observados os seguintes fatores:

- I - interesse;
- II - respeito às normas e regulamentos;
- III - responsabilidade;
- IV - adaptação;
- V - cooperação e solidariedade com os colegas;
- VI - respeito;
- VII - qualidade e atenção;
- VIII - produtividade;
- IX - economia;
- X - flexibilidade;
- XI - iniciativa;
- XII - pontualidade;
- XIII - assiduidade;
- XIV - disciplina.

Art. 32 Os servidores em estágio probatório serão submetidos a 3 (três) avaliações de desempenho, sendo a primeira aos 6 (seis) meses, contados da entrada em efetivo exercício; a segunda aos 18 (dezoito) meses e a terceira e última aos 30 (trinta) meses.

§ 1º As avaliações de desempenho serão realizadas pela chefia do setor em que o servidor estiver lotado e acompanhadas pela Comissão de Avaliação de Desempenho do Estágio Probatório, que será composta por 3 (três) servidores obrigatoriamente efetivos e estáveis.

§ 2º A Comissão de que trata o parágrafo 1º será designada por ato da autoridade máxima de cada Poder ou órgão, vinculada ao setor administrativo competente.

Art. 33 O servidor deverá cumprir todo o período de estágio probatório no cargo público de provimento efetivo em que se deu a posse.

§ 1º Na hipótese de nomeação para cargo de provimento em comissão, a contagem do período do estágio probatório será suspensa enquanto perdurar a referida situação.

§ 2º Sem prejuízo da contagem do tempo de efetivo exercício, o servidor efetivo nomeado para cargo de provimento em comissão conforme o parágrafo 1º, terá a avaliação de desempenho suspensa nos mesmos termos.

Art. 34 O servidor em período de estágio probatório não poderá ser promovido.

Art. 35 O servidor estável que, em virtude de concurso público de provas ou de provas e títulos, for nomeado para outro cargo público, ficará obrigado a cumprir novo período de estágio probatório.

### SEÇÃO XII DA ESTABILIDADE

Art. 36 São estáveis após 3 (três) anos de efetivo exercício, os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.

§ 1º A estabilidade de que trata o «caput» terá como condição para sua aquisição a obrigatoriedade de avaliação especial de desempenho, nos termos do parágrafo 4º do art. 41 da Constituição Federal e arts. 31 e 32 desta Lei.

§ 2º O servidor aprovado no estágio probatório será confirmado no cargo, mediante ato a ser expedido pela autoridade de cada Poder ou órgão no prazo máximo de 30 (trinta) dias.

§ 3º (VETADO)

Art. 37 O servidor estável somente perderá o cargo nos termos do parágrafo 1º do art. 41 e dos parágrafos 4º, 5º, 6º e 7º do art. 169 da Constituição Federal.

Parágrafo Único. Aplicam-se aos servidores públicos municipais o disposto nos parágrafos 2º e 3º do art. 41 da Constituição Federal.

### TÍTULO III DOS DIREITOS E VANTAGENS Capítulo I DO VENCIMENTO E DEMAIS VANTAGENS

Art. 38 (Revogado pela Lei Complementar nº 198/2011)  
Parágrafo Único. (VETADO)

Art. 38 A - Vencimento é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em Lei.

Parágrafo Único. O vencimento deverá ser revisado periodicamente nos termos do inciso X do art. 37 da Constituição Federal, notadamente no mês de março de cada ano, conforme dispuser Lei Municipal. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 198/2011)

Art. 39 Vencimentos expressa a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público efetivo, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em Lei.

Art. 40 O vencimento do cargo público de provimento efetivo é irredutível, ressalvado o disposto nos incisos XI e XIV do art. 37 da Constituição Federal.

§ 1º É assegurada a isonomia de vencimento para cargos de atribuições iguais ou semelhantes dos Poderes, ressalvadas as vantagens de caráter individual e as relativas à natureza ou ao local de trabalho.

§ 2º A Lei que estabelecer o quadro geral de pessoal deverá fixar o limite máximo e a relação entre o maior e o menor vencimento dos servidores públicos municipais, nos termos do § 5º do art. 39 da Constituição Federal.

Art. 41 Nenhum servidor público municipal poderá perceber, mensalmente, a título de vencimentos, importância superior ao subsídio do Prefeito Municipal.

Parágrafo Único. Excluem-se do teto de vencimentos estabelecido no «caput» as importâncias recebidas a título de gratificação natalina, adicional pela prestação de serviço extraordinário e adicional de férias previstos nos incisos VIII, XVI e XVII do art. 7º da Constituição Federal.

### Capítulo II DAS FALTAS SEÇÃO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 42 Os critérios para fins de desconto da retribuição pecuniária pelo não comparecimento do servidor, serão os que seguem:

I - ao servidor que não cumprir a totalidade de sua jornada diária de trabalho será consignada como «falta dia»;

II - o descumprimento de parte da jornada diária de trabalho será caracterizada como "falta hora", as quais serão ao longo do mês, somadas às demais para integralização da "falta dia".

§ 1º O desconto financeiro da «falta dia» será efetuado à razão de 1/30 (um trinta avos) do valor da retribuição pecuniária mensal.

§ 2º Se no final do mês ocorrer o saldo de «faltas hora», serão elas somadas às que vierem ocorrer no mês seguinte ou subsequentes, para fins do desconto previsto no parágrafo anterior.

### SEÇÃO II DAS FALTAS JUSTIFICADAS

Art. 43 Nenhum servidor público municipal poderá faltar ao serviço, em período integral ou parcial, sem causa justificada.

Parágrafo Único. Considera-se causa justificada o fato que, por sua natureza ou circunstância, principalmente pela consequência no âmbito da família, possa constituir necessidade imperiosa ao não comparecimento ao serviço.

Art. 44 O servidor que faltar ao trabalho ficará obrigado a declarar, por escrito, a justificação da falta, a seu superior imediato, no primeiro dia em que a este comparecer, sob pena de sujeitar-se às consequências da falta injustificada.

§ 1º Não serão objeto de abono ou compensação as faltas que excederem a 2 (duas) por mês.

§ 2º O superior imediato do servidor decidirá sobre a justificação das faltas até o máximo de 5 (cinco) por ano.

§ 3º A justificação das faltas que excederem a 6 (seis) por ano, até o limite de 12 (doze), será submetida, devidamente informada e formalizada pelo superior imediato, ao titular da pasta em que o servidor estiver lotado, no prazo máximo de 3 (três) dias.

§ 4º Para a justificação de qualquer falta será exigida prova material do motivo alegado pelo servidor.

§ 5º Decidido o pedido de justificação da falta, será o requerimento encaminhando imediatamente ao setor de recursos humanos para as devidas anotações no assentamento individual do servidor.

### SEÇÃO III DAS FALTAS INJUSTIFICADAS

Art. 45 Serão consideradas faltas injustificadas aquelas em que o servidor ausentar-se do serviço sem um justo motivo.

Parágrafo Único. Na hipótese do "caput" deste artigo, o servidor sofrerá o desconto em seu vencimento e não será considerado como período de efetivo exercício para todos os efeitos.

### SEÇÃO IV DAS FALTAS ABONADAS

Art. 46 As faltas ao serviço, até o máximo de 6 (seis) por ano, que não exceda a 1 (uma) por mês, serão abonadas desde que não haja prejuízo à Administração.

§ 1º O servidor deverá encaminhar requerimento com no mínimo dois (02) dias de antecedência solicitando o abono das faltas a que se refere o «caput», sendo ouvido o seu superior hierárquico, cabendo a decisão final ao titular da pasta imediatamente subordinado ao chefe de cada Poder Público Municipal.

§ 2º Não serão permitidas faltas abonadas em emendas de feriado.

### Capítulo III DOS DESCONTOS

Art. 47 Salvo por imposição legal ou mandado judicial, nenhum desconto incidirá sobre os vencimentos do servidor público, com exceção da contribuição sindical fixada por Lei.

Parágrafo Único. Mediante autorização por escrito do servidor, poderá haver consignação em folha de pagamento a favor de entidade sindical e de terceiros, na forma da Lei.

Art. 48 As reposições ao erário serão previamente comunicadas ao servidor e descontadas em parcelas mensais cujo valor não excederá 10% (dez por cento) de seus vencimentos.

Parágrafo Único. A reposição será feita em uma (01) única parcela quando constatado pagamento indevido no mês anterior ao do processamento da folha de pagamento.

Art. 49 O servidor em débito decorrente da relação de trabalho com o Poder Público que for exonerado ou aposentado, terá o valor de seu débito descontado dos créditos que porventura tenha para receber do respectivo Poder.

§ 1º Caso não existam créditos a receber ou estes não sejam suficientes para suportar o valor devido, o servidor terá o prazo de até 90 (noventa) dias para quitar o débito.

§ 2º O servidor cuja dívida relativa a reposição for superior a cinco (05) vezes o valor de sua remuneração, terá o prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias para quitar o seu débito nos casos previstos no «caput».

§ 3º Os valores percebidos pelo servidor, em razão de decisão liminar, de qualquer medida de caráter antecipatório ou de sentença, posteriormente cassada ou revista, deverão ser repostos ao erário no prazo máximo de 30 (trinta) dias, contados da notificação para fazê-lo, sob pena de inscrição em dívida ativa.

### Capítulo IV DAS VANTAGENS SEÇÃO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 50 Além do vencimento, poderão ser pagas ao servidor as seguintes vantagens:

- I - gratificações;
- II - adicionais;
- III - auxílios.

Parágrafo Único. As gratificações e os adicionais incorporam-se aos vencimentos, apenas nos casos e condições indicados em Lei.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 51 As vantagens pecuniárias não serão computadas, nem acumuladas, para efeito de concessão de quaisquer outros acréscimos pecuniários ulteriores, sob o mesmo título ou idêntico fundamento.

### SEÇÃO II DAS GRATIFICAÇÕES E DOS ADICIONAIS

Art. 52 Além do vencimento e das vantagens previstas nesta Lei, serão deferidos aos servidores as seguintes gratificações e adicionais:

- I - gratificação por escolaridade;
- II - gratificação por trabalho em local de difícil lotação;
- III - gratificação pelo exercício de função de direção, chefia e assessoramento;
- IV - gratificação natalina;
- V - adicional pela prestação de serviço extraordinário;
- VI - adicional noturno;
- VII - adicional de férias;
- VIII - adicional pelo exercício de atividades insalubres ou perigosas;
- IX - adicional por tempo de serviço.

Art. 53 Ao servidor público municipal ocupante de cargo de provimento efetivo constante do grupo ocupacional superior, que comprovarem a conclusão de curso superior, desde que não seja requisito de provimento de seu cargo, será pago, a título de Gratificação por Escolaridade, o percentual de 20% (vinte por cento) sobre o valor de seu vencimento.

### SUBSEÇÃO II DA GRATIFICAÇÃO POR TRABALHO EM LOCAL DE DIFÍCIL LOTAÇÃO

Art. 54 Além do vencimento e das vantagens constantes desta Lei, será concedida a Gratificação por Trabalho em Local de Dificil Lotação, no percentual de 15% (quinze por cento) do valor de seu vencimento, especificamente aos servidores ocupantes dos cargos de provimento efetivo de:

- I - Profissionais da Saúde;
- II - Profissionais da Educação;
- III - (VETADO)

§ 1º A gratificação de que trata o «caput» não será incorporada ao vencimento para nenhum fim.

§ 2º Os servidores que percebem a gratificação nos termos do «caput» perderão o direito no momento em que cessar sua atuação nos referidos locais.

§ 3º O disposto neste artigo deverá ser regulamentado através de ato próprio da autoridade do respectivo Poder.

### SUBSEÇÃO III DA GRATIFICAÇÃO PELO EXERCÍCIO DE FUNÇÃO DE DIREÇÃO, CHEFIA E ASSESSORAMENTO

Art. 55 Ao servidor estável, ocupante de cargo de provimento efetivo, que vier a ser designado para o desempenho de função de direção, chefia ou assessoramento, será devida uma gratificação pelo seu exercício.

§ 1º A percepção da gratificação de que trata o «caput» deste artigo não constitui cargo e será considerada como vantagem acessória ao vencimento do servidor designado.

§ 2º A denominação, qualificação, percentuais e demais requisitos para a percepção da gratificação de que trata o «caput» deste artigo serão estabelecidos através de Lei.

§ 3º A gratificação de que trata o «caput» deste artigo apenas é devida ao servidor durante o período em que estiver exercendo efetivamente a função que foi designada, sendo indevido o seu recebimento no caso de revogação de sua designação.

Art. 56 Aos ocupantes dos cargos de provimento em comissão poderá ser concedida, por ato do Chefe de cada Poder, gratificação a título de dedicação integral, pelo exercício de função de direção e assessoramento, a qual não poderá ultrapassar 50% (cinquenta por cento) do vencimento correspondente.

### SUBSEÇÃO IV DA GRATIFICAÇÃO NATALINA

Art. 57 A gratificação natalina será paga, anualmente, a todo servidor municipal, independente da remuneração a que fizer jus.

§ 1º A gratificação natalina corresponderá a 1/12 (um doze avos) por mês de efetivo exercício no ano, da remuneração devida em dezembro do ano correspondente.

§ 2º A fração igual ou superior a 20 (vinte) dias de efetivo exercício será considerada como mês integral, para efeito do parágrafo anterior.

§ 3º A gratificação natalina será calculada sobre os vencimentos do servidor, neles incluídos todas as vantagens de natureza permanente, inclusive a média aritmética das horas extraordinárias efetivamente pagas durante o ano.

§ 4º A gratificação natalina será estendida aos inativos e pensionistas, tendo como base o valor dos proventos que perceberem no mês de dezembro de cada ano.

§ 5º A gratificação natalina será paga até o dia 20 (vinte) do mês de dezembro de cada ano.

§ 6º A primeira parcela correspondente a 50% (cinquenta por cento) do valor da gratificação natalina será paga até o último dia útil do mês de novembro de cada ano.

§ 7º O servidor efetivo poderá requerer o adiantamento de parcela não superior a 50% (cinquenta por cento) do valor total da mesma, no período de fevereiro a novembro do ano correspondente, no caso de:

- I - gozo do período de férias anuais;
- II - nos casos de emergência por doença grave do próprio servidor ou do cônjuge, companheiro (a), pais, padrasto, madrasta, filhos, enteados, netos, menor sob guarda ou tutela, irmãos, sogro e sogra;
- III - falecimento de pessoas da família dentre os relacionados no inciso II;
- IV - realização de despesas necessárias em virtude de caso fortuito ou força maior, conforme previsto no Código Civil Brasileiro.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

§ 8º O requerimento a que se refere o parágrafo 7º deverá ser encaminhado para o titular da pasta responsável pelo setor de recursos humanos do respectivo Poder, que deverá decidir sobre o seu deferimento, ou não, no prazo máximo de 15 (quinze) dias.

§ 9º No caso previsto no inciso II do parágrafo 7º, deverá ser anexado ao requerimento laudo comprovando a emergência e necessidade, realizado por equipe médica oficial e pelo serviço social.

§ 10. No caso previsto no inciso III do parágrafo 7º, deverá ser anexado ao requerimento certificado de óbito, comprovante do parentesco e laudo do serviço social comprovando a necessidade.

§ 11. No caso previsto no inciso IV do parágrafo 7º, deverá ser anexado ao requerimento a comprovação do caso fortuito ou de força maior reconhecido oficialmente.

Art. 58 O servidor exonerado perceberá sua gratificação natalina, proporcionalmente aos meses de efetivo exercício no ano, calculada sobre os vencimentos do mês da exoneração.

Art. 59 A gratificação natalina não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária.

### **SUBSEÇÃO V DO ADICIONAL POR SERVIÇO EXTRAORDINÁRIO**

Art. 60 O serviço extraordinário será remunerado:

I - com acréscimo de 50% (cinquenta por cento), em relação a hora normal de trabalho, de segunda-feira a sábado, nos dias considerados ponto facultativo e nos dias objeto de compensação por ausência de expediente definidos em atos do Chefe de cada Poder;

II - com acréscimo de 100% (cem por cento), em relação à hora normal de trabalho, nos domingos e feriados.

Parágrafo Único. O serviço extraordinário realizado no período compreendido entre as 22 (vinte e duas) horas de um dia e as 5 (cinco) horas do dia seguinte, será acrescido do percentual relativo ao adicional noturno, nos termos do art. 62 desta Lei.

Art. 61 Somente será permitido o serviço extraordinário para atender a situações excepcionais, temporárias e de interesse público.

Parágrafo Único. As normas para a autorização da realização de serviços extraordinários no âmbito do serviço público local serão definidas e regulamentadas através de ato do Chefe de cada Poder.

### **SUBSEÇÃO VI DO ADICIONAL NOTURNO**

Art. 62 O serviço noturno, prestado em horário compreendido entre 22 (vinte e duas) horas de um dia e 5 (cinco) horas do dia seguinte terá o valor-hora acrescido de mais 25% (vinte e cinco por cento), computando-se cada hora como 52 (cinquenta e dois) minutos e 30 (trinta) segundos.

Parágrafo Único. Em se tratando de serviço extraordinário, o acréscimo de que trata este artigo incidirá sobre os valores previstos no art. 60.

### **SUBSEÇÃO VII DO ADICIONAL DE FÉRIAS**

Art. 63 Independentemente de solicitação, será pago ao servidor, nos termos do inciso XVII do art. 7º da Constituição Federal, por ocasião do gozo parcial ou total das férias, um adicional correspondente a 1/3 (um terço) do vencimento do período.

### **SUBSEÇÃO VIII DO ADICIONAL PELO EXERCÍCIO DE ATIVIDADES INSALUBRES OU PERICULOSAS**

Art. 64 Os servidores que:

I - trabalharem com habitualidade em locais insalubres, identificados através de laudo emitido pelo órgão municipal competente, farão jus a um adicional com percentuais variáveis de 10% (dez por cento), 20% (vinte por cento) ou 40% (quarenta por cento) sobre o menor vencimento pago pelo erário municipal, conforme o grau da insalubridade;

II - estiverem expostos a contato permanente com substâncias inflamáveis, explosivas, eletricidade de alta tensão, em condições de risco acentuado, durante o período de trabalho, farão jus ao adicional denominado de periculosidade de 30% (trinta por cento) sobre o valor do vencimento de seu cargo de provimento efetivo.

§ 1º O servidor que fizer jus aos adicionais de insalubridade e de periculosidade deverá optar por apenas um deles, não sendo acumuláveis estas vantagens.

§ 2º O direito de adicional de insalubridade ou de periculosidade cessa com a eliminação das condições ou dos riscos que deram causa a sua concessão.

§ 3º (VETADO)

Art. 65 Haverá permanente controle da atividade de servidores em operações ou locais considerados insalubres ou perigosos, através da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA.

Parágrafo Único. A servidora gestante ou lactante será afastada, enquanto durar a gestação ou lactação, das operações e locais previstos neste artigo, exercendo suas atividades em local salubre e em serviço não perigoso.

Art. 66 Na concessão dos adicionais de que trata o art. 64 serão observadas as situações estabelecidas em legislação específica, em especial as Normas Regulamentadoras do Ministério do Trabalho e Emprego.

Art. 67 Os locais de trabalho e os servidores que operam com Raios X ou substâncias radioativas serão mantidos sob controle permanente, de modo que as doses de radiação ionizante não ultrapassem o nível máximo previsto em legislação própria.

Parágrafo Único. Os servidores a que se refere este artigo serão submetidos a exames médicos a cada 6 (seis) meses, por parte da Secretaria Municipal de Saúde.

### **SUBSEÇÃO IX DO ADICIONAL POR TEMPO DE SERVIÇO**

Art. 68 (Revogado pela Lei Complementar nº 198/2011)  
§ 3º (VETADO)

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

§ 4º (Revogado pela Lei Complementar nº 198/2011)

Art. 68 A - O adicional por tempo de serviço é devido aos servidores, na seguinte proporção:

I - à razão de 2% (dois por cento) de seu vencimento a cada período de 2 (dois) anos de efetivo exercício, contínuo ou não;

II - à razão de 5% (cinco por cento) do seu vencimento a cada período de 5 (cinco) anos de efetivo exercício;

III - a sexta-parte, à razão de 1/6 (um sexto) do seu vencimento, após 20 (vinte) anos de efetivo exercício.

§ 1º Na concessão do adicional por tempo de serviço severa ser observado o disposto no inciso XIV do art. 37 da Constituição Federal.

§ 2º A fim de que se garanta a continuidade do adicional já existente, previsto no inciso I, a contagem do prazo para sua concessão iniciar-se-á na data de ingresso do servidor no serviço público.

§ 3º A contagem do prazo para concessão dos adicionais previstos nos incisos II e III iniciar-se-á com a vigência desta Lei Complementar.

§ 4º O adicional por tempo de serviço que trata este artigo será incorporado ao vencimento para todos os efeitos. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 198/2011)

### SEÇÃO III DOS AUXÍLIOS

Art. 69 Além do vencimento e das demais vantagens previstas, serão concedidos aos servidores os seguintes auxílios:

I - cesta básica;

II - vale-alimentação;

III - vale-transporte.

### SUBSEÇÃO I DA CESTA BÁSICA

Art. 70 Fica estabelecido que os servidores que percebem a título de vencimento o equivalente a 2 (duas) vezes o menor vencimento farão jus a um auxílio, denominado "Cesta-Básica", que será concedido através de crédito em cartão específico fornecido pelo Poder Público.

Parágrafo Único. O disposto no "caput" aplica-se, inclusive, aos:

I - servidores aposentados e pensionistas do Município de Suzano;

II - servidoras em gozo das licenças constantes do inciso V do art. 82;

III - servidores afastados nos termos do inciso X do art. 82;

IV - (VETADO)

### SUBSEÇÃO II DO VALE-ALIMENTAÇÃO

Art. 71 Será concedido aos servidores públicos do serviço público municipal o auxílio denominado "Vale-Alimentação", através do fornecimento de cartão ou assemelhado, que deverá ser utilizado para a aquisição de gêneros alimentícios nos estabelecimentos credenciados no Município de Suzano.

Parágrafo Único. O valor total do "Vale-Alimentação" será definido através de legislação própria.

Art. 72 O "Vale-Alimentação" não será concedido aos servidores:

I - afastados nos termos dos arts. 114 e 115;

II - em gozo das licenças previstas nos incisos II, III, IV, V, VII, IX, X e XI do art. 82.

### SUBSEÇÃO III DO VALE-TRANSPORTE

Art. 73 Será concedido o auxílio Vale-Transporte aos servidores públicos do Município de Suzano, o qual deverá ser utilizado exclusivamente para o deslocamento entre o local de moradia e o local de trabalho, sendo de uso estritamente pessoal.

§ 1º O deslocamento de que trata o «caput» compreende a soma de todos os componentes da viagem por um ou mais meios de transporte entre o seu local de moradia e o local de trabalho.

§ 2º O Vale-Transporte é aplicável a todas as formas e modalidades de transporte público coletivo urbano em linhas municipais e intermunicipais regulares e com tarifas fixadas pela autoridade competente, excluídos os serviços seletivos e especiais.

Art. 74 Cada um dos Poderes Municipais participará dos gastos de deslocamento do servidor com a ajuda de custo equivalente à parcela que exceder a 6% (seis por cento) de seu vencimento.

Art. 75 Para fazer jus a concessão do Vale-Transporte, o servidor deverá requerer por escrito, em formulário próprio, padronizado e distribuído pelo competente setor de recursos humanos, no qual constarão obrigatoriamente:

I - o endereço residencial do servidor;

II - os serviços e meios de transporte necessários ao deslocamento do local de moradia ao local de trabalho e vice e versa;

III - compromisso a ser firmado pelo servidor, sob responsabilidade, de que somente utilizará o Vale-Transporte para o seu próprio e efetivo deslocamento do local de moradia ao local de trabalho e vice e versa, sob as penas da Lei;

IV - autorização do servidor para o desconto em folha de pagamento da parcela de custeio nos termos do art. 74.

Art. 76 O desconto da parcela de custeio nos termos do art. 74 terá por base o período a que se refere o pagamento do vencimento e se processará na ocasião deste.

Parágrafo Único. Nos casos em que a despesa se situe aquém da parcela de custeio definida no art. 74, o desconto dar-se-á de acordo com o número de deslocamentos efetivamente concedidos.

Art. 77 O Vale-Transporte não será concedido durante os períodos de férias, licenças, afastamentos e outras situações em que o servidor não esteja obrigado a prestar serviços no local de trabalho previamente declarado nos termos do art. 74.

Art. 78 A distribuição ou a utilização indevida do Vale-Transporte caracteriza falta grave, sujeitando o responsável às penalidades previstas em Lei, assim como à

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

suspensão ou cassação definitiva do benefício, após a devida apuração em processo administrativo a ser realizada pelo setor competente do respectivo Poder.

Parágrafo Único. A concessão será suspensa mediante despacho fundamentado pelo titular da pasta responsável pelo órgão de recursos humanos, nos casos em que se verificar irregularidades na distribuição ou na utilização do Vale-Transporte até a apuração dos fatos e responsabilidades.

Art. 79 Não será concedido Vale-Transporte:

I - por expressa desistência do servidor;

II - pela exoneração, disponibilidade, aposentadoria, falecimento ou por qualquer outro ato que implique a exclusão do servidor do serviço público do Município de Suzano;

III - pela cassação nos termos do art. 78.

Art. 80 O Vale-Transporte não possui natureza remuneratória e não se incorpora aos vencimentos do servidor para nenhum efeito.

Art. 81 Cada Poder definirá o órgão de sua estrutura administrativa que ficará encarregado de distribuir, controlar e operacionalizar a entrega do Vale-Transporte.

### **Capítulo V DAS LICENÇAS SEÇÃO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 82 Conceder-se-á ao servidor licença:

I - por motivo de doença em pessoa da família;

II - para o serviço militar;

III - para atividade política;

IV - para tratar de interesses particulares;

V - a gestante e a adotante;

VI - paternidade;

VII - para desempenho de mandato em Sindicato da categoria;

VIII - para capacitação;

IX - para tratamento da própria saúde;

X - por motivo de acidente em serviço ou para tratamento de doença profissional;

XI - por motivo de afastamento do cônjuge ou companheiro (a);

XII - prêmio.

1º É vedado o exercício de qualquer atividade remunerada durante o período das licenças previstas nos incisos I, V, VII, VIII, IX, X e XII.

§ 2º O servidor não poderá permanecer em licença da mesma espécie por período superior a 24 (vinte e quatro) meses, salvo nos casos dos incisos II, III, VII, IX e X.

### **SEÇÃO II DA LICENÇA POR MOTIVO DE DOENÇA EM PESSOA DA FAMÍLIA**

Art. 83 Poderá ser concedida licença ao servidor ocupante de cargo de provimento efetivo por motivo de doença do cônjuge ou companheiro (a), dos pais, dos filhos, do padrasto ou madrasta e enteado ou de dependente que

viva às suas expensas e conste do seu assentamento funcional, mediante comprovação por junta médica oficial.

§ 1º A licença somente será deferida se a assistência direta do servidor for indispensável e não puder ser prestada simultaneamente com o exercício do cargo ou mediante compensação de horário.

§ 2º A licença poderá ser concedida sem prejuízo do respectivo vencimento do cargo de provimento efetivo, por até 05 (cinco) dias, mediante comprovação por junta médica oficial.

§ 3º Após o prazo máximo constante do parágrafo 2º deste artigo, a licença poderá ser concedida, com prejuízo da remuneração, até o limite máximo de 30 (trinta) dias.

§ 4º Em qualquer situação, a licença prevista neste artigo apenas será concedida se não houver prejuízo para o serviço público, mediante análise do titular da pasta onde o servidor estiver lotado e regular autorização do Chefe de cada Poder.

§ 5º Somente poderá ser concedida nova licença de que trata o «caput» deste artigo, depois de decorrido o dobro do período da primeira licença concedida, ficando a concessão desta limitada a 02 (duas) a cada ano.

§ 6º Ao ocupante de cargo de provimento em comissão não se concederá a licença de que trata este artigo.

Art. 84 Quando a pessoa da família do servidor estiver em tratamento médico fora do Município de Suzano ou residir em outro Município, será admitida a comprovação por junta médica oficial do outro Município.

Art. 85 O servidor deverá requerer a licença com antecedência mínima de 5 (cinco) dias úteis antes do dia previsto para o período de licença, salvo se comprovadamente em caso de situação emergencial.

### **SEÇÃO III DA LICENÇA PARA O SERVIÇO MILITAR**

Art. 86 Ao servidor convocado para o serviço militar será concedida licença, na forma e condições previstas na legislação específica.

### **SEÇÃO IV DA LICENÇA PARA ATIVIDADE POLÍTICA**

Art. 87 A partir do registro de sua candidatura e até o dia seguinte ao da eleição, o servidor efetivo fará jus à licença do serviço público, assegurados os vencimentos do cargo efetivo.

§ 1º O período de licença previsto no «caput» será considerado como de efetivo exercício para todos os efeitos.

§ 2º Os servidores que exerçam cargos em comissão deverão desincompatibilizar-se na forma prevista pela legislação federal.

### **SEÇÃO V DA LICENÇA PARA TRATAR DE INTERESSES PARTICULARES**

Art. 88 Poderá ser concedida licença para tratar de interesses particulares, pelo período de até 02 (dois) anos consecutivos, sem vencimentos, ao servidor que, ocupante de cargo de provimento efetivo, já não se encontre em período de estágio probatório.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

§ 1º O disposto no «caput» deste artigo dependerá de decisão conclusiva do titular do respectivo Poder, ouvido o responsável pela pasta competente e a assistência prévia do Sindicato dos Servidores Públicos do Município de Suzano.

§ 2º A licença de que trata o «caput» deste artigo poderá ser prorrogada, a pedido do servidor e a critério do Poder Público Municipal, por mais um período de, no máximo, até 1 (um) ano.

§ 3º A licença poderá ser interrompida, a qualquer tempo, a pedido do servidor ou em decorrência do interesse público.

§ 4º Não se concederá nova licença antes de decorridos 2 (dois) anos do término da licença anterior ou de sua prorrogação.

§ 5º O servidor aguardará em exercício o despacho decisório do seu pedido de licença.

Art. 89 O período em que o servidor estiver usufruindo da licença de que trata o artigo anterior não será contado como efetivo exercício para nenhum efeito e toda contagem de tempo de serviço para a concessão de qualquer vantagem será suspensa.

Art. 90 Não retornando ao trabalho o servidor no período máximo de até 30 (trinta) dias após o término da licença, configurar-se-á o abandono de cargo, que deverá ser apurado nos termos desta Lei.

Art. 91 O respectivo setor de recursos humanos prestará assistência ao servidor que optar por efetuar o recolhimento da contribuição previdenciária durante o período da licença a que se refere o art. 88.

### SEÇÃO VI DA LICENÇA À GESTANTE E À ADOTANTE

Art. 92 A servidora gestante terá direito à licença-maternidade de 180 (cento e oitenta) dias, sem prejuízo de sua remuneração.

§ 1º Salvo prescrição médica em contrário, a licença poderá ser concedida a partir do 28º (vigésimo oitavo) dia antes do parto e a data de ocorrência deste.

§ 2º Ocorrido o parto sem que tenha sido concedida a licença, esta será considerada a partir da data do evento mediante apresentação da certidão de nascimento da criança.

§ 3º Em caso de aborto não criminoso, comprovado mediante atestado médico, a servidora terá direito a uma licença correspondente a duas (02) semanas, sem prejuízo de sua remuneração.

Art. 93 A servidora que adotar ou obtiver guarda judicial para fins de adoção de criança será concedida licença-maternidade nos seguintes termos:

I - no caso de adoção ou guarda judicial de criança até 2 (dois) meses de idade, o período de licença será de 180 (cento e oitenta) dias;

II - no caso de adoção ou guarda judicial de criança a partir de 2 (dois) meses até 1 (um) ano de idade, o período de licença será de 120 (cento e vinte) dias;

III - no caso de adoção ou guarda judicial de criança a partir de 1 (um) ano até 4 (quatro) anos de idade, o período de licença será de 60 (sessenta) dias;

IV - no caso de adoção ou guarda judicial de criança a partir de 4 (quatro) anos até 8 (oito) anos de idade, o período de licença será de 30 (trinta) dias.

Parágrafo Único. A licença-maternidade só será concedida mediante a apresentação do termo judicial de guarda a adotante ou guardiã.

### SEÇÃO VII DA LICENÇA PATERNIDADE

Art. 94 Pelo nascimento, adoção ou guarda judicial de filho, o servidor terá direito a uma licença remunerada de 15 (quinze) dias consecutivos, a contar do nascimento, da data de adoção ou da guarda judicial.

Parágrafo Único. Em caso de nascimento de mais de um filho no mesmo dia, o período da licença de que trata este artigo não será cumulativo.

Art. 95 O período da licença de que trata o artigo anterior será contado como de efetivo exercício para todos os efeitos.

### SEÇÃO VIII DA LICENÇA PARA O DESEMPENHO DE MANDATO EM SINDICATO DA CATEGORIA

Art. 96 Fica assegurado aos servidor, eleito para ocupar cargo na Diretoria Executiva em sindicato da categoria, o direito de afastar-se de suas funções durante o tempo em que durar o mandato, recebendo seus vencimentos e vantagens nos termos da Lei.

Parágrafo Único. A licença de que trata este artigo terá duração igual à do mandato.

Art. 97 O servidor ocupante de cargo de provimento em comissão ou designado para o exercício de função de direção, chefia ou assessoramento deverá desincompatibilizar-se do cargo ou da função quando for empossado no mandato de que trata o artigo anterior.

### SEÇÃO IX DA LICENÇA PARA CAPACITAÇÃO

Art. 98 O servidor efetivo e estável poderá afastar-se do exercício do cargo de provimento efetivo que ocupa, assegurada a respectiva remuneração por até 90 (noventa) dias fracionáveis, para participar de curso de capacitação profissional, ministrado por órgão oficial ou privado.

§ 1º A licença somente será concedida mediante anuência do titular da pasta onde o servidor estiver lotado e autorização do Chefe do respectivo Poder.

§ 2º Os períodos de licença de que trata o «caput» deste artigo não são acumuláveis.

### SEÇÃO X LICENÇA PARA TRATAMENTO DA PRÓPRIA SAÚDE

Art. 99 Será concedida ao servidor licença remunerada para tratamento de saúde, a pedido do médico assistente, com base em perícia médica oficial.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 100 Para licença até 15 (quinze) dias, a inspeção será feita por médico da rede oficial, solicitada pelo setor de recursos humanos do respectivo Poder ou órgão.

§ 1º Na impossibilidade de locomoção do servidor decorrente da moléstia apresentada, a inspeção médica será realizada em sua residência ou no estabelecimento hospitalar onde se encontre internado.

§ 2º Se o servidor estiver fora do Município, será admitido atestado passado por médico que integre a rede do respectivo serviço público de saúde.

§ 3º Findo o prazo da licença, o servidor será submetido à nova inspeção médica, que concluirá pela volta ao serviço ou para o encaminhamento do mesmo à previdência social.

Art. 101 A recusa do servidor em submeter-se à perícia médica que trata o parágrafo 3º do artigo anterior interromperá a licença e importará no imediato retorno do mesmo à atividade, sob pena de caracterização de abandono de cargo, a partir do 30º (trigésimo) dia.

Art. 102 O atestado ou laudo da junta médica oficial não se referirão ao nome ou natureza da doença, salvo quando se tratar de lesões produzidas por acidente em trabalho, doença profissional ou qualquer das doenças especificadas na legislação previdenciária.

§ 1º Somente serão aceitos atestados médicos em que conste o Código Internacional de Doenças - CID.

§ 2º A entrega de atestado médico, com a ciência da chefia imediata, deverá ser realizada no período máximo de 24 (vinte e quatro) horas a partir da data de emissão do mesmo, ao setor de recursos humanos competente.

### SEÇÃO XI

#### DA LICENÇA POR MOTIVO DE ACIDENTE DO TRABALHO OU PARA TRATAMENTO DE DOENÇA PROFISSIONAL

Art. 103 Será licenciado, nos termos da legislação previdenciária vigente, o servidor acidentado no trabalho ou que tenha adquirido doença profissional.

Art. 104 Quando expressamente constar na descrição das atribuições de seu cargo que o servidor deverá participar de atividades físicas ou esportivas no decurso da jornada de trabalho, o infortúnio ocorrido durante estas atividades será considerado como acidente do trabalho.

Art. 105 Será considerado como dia do acidente, no caso de doença profissional ou em serviço, a data do início da incapacidade laborativa para o exercício da atividade habitual ou o dia em que for realizado o diagnóstico, cabendo para esse efeito o que ocorrer primeiro.

Art. 106 A prova do acidente em serviço será feita no prazo máximo de 24 (vinte e quatro) horas, após o ocorrido, com verificação obrigatória da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA.

### SEÇÃO XII

#### DA LICENÇA POR MOTIVO DE AFASTAMENTO DO CÔNJUGE OU COMPANHEIRO(A)

Art. 107 O servidor poderá requerer licença não remunerada pelo período de até 2 (dois) anos, prorrogável por igual período, a critério de cada um dos Poderes, quando o cônjuge ou companheiro(a) servir em outro local no território nacional, ou até, em outro país.

Parágrafo Único. A licença de que trata o "caput" será concedida mediante requerimento instruído através de documentos comprobatórios da transferência.

### SEÇÃO XIII DA LICENÇA-PRÊMIO

Art. 108 Após cada 5 (cinco) anos de efetivo exercício contínuo, ao servidor será concedida licença especial a título de licença-prêmio pelo período de 90 (noventa) dias, com todos os direitos e vantagens do cargo.

§ 1º A licença-prêmio não será concedida, se o servidor, durante o período aquisitivo desta licença:

I - faltar, injustificadamente, por 15 (quinze) dias ou mais, consecutivos ou alternados;

II - sofrido qualquer pena de suspensão;

III - gozado de licença:

a) para tratamento de saúde, por prazo superior a 90 (noventa) dias;

b) por motivo de doença de pessoa da família, por prazo superior a 30 (trinta) dias;

c) para tratar de interesses particulares;

d) por motivo de afastamento do cônjuge ou companheiro(a).

IV - sofrido pena de advertência por mais de 3 (três) vezes, a cada ano do período aquisitivo;

V - estiver respondendo processo administrativo disciplinar.

§ 2º A contagem para novo período aquisitivo da licença-prêmio, nos casos previstos nos incisos I e II, começará a partir da data em que o servidor reassumir o exercício do cargo ou no dia seguinte à falta injustificada.

§ 3º No caso de que trata o inciso IV, respeitar-se-á o limite de 3 (três) meses, contados da aplicação da última pena de advertência, para se contar novo período aquisitivo.

§ 4º Na hipótese do inciso V, a concessão da licença-prêmio ficará suspensa até o julgamento final do processo administrativo disciplinar.

Art. 109 A licença-prêmio será usufruída dentro do próximo período aquisitivo até o limite de 01 (um) ano, escalonada de acordo com a solicitação do servidor e atendido o interesse de cada um dos Poderes, devendo o servidor aguardar em exercício a sua concessão.

Parágrafo Único. A licença-prêmio prescreverá quando o servidor não iniciar o seu gozo dentro de 30 (trinta) dias, contados da publicação do ato que a houver concedido.

Art. 110 A licença-prêmio será concedida por ato do Chefe de cada Poder, mediante requerimento do servidor interessado.

§ 1º A concessão da licença-prêmio será processada e formalizada após a verificação de todos os requisitos constantes do art. 108 desta Lei e após a manifestação favorável, quanto a oportunidade e o período, do superior imediato e do titular da pasta onde o servidor estiver lotado.

§ 2º A concessão da licença-prêmio será decidida no prazo máximo de 30 (trinta) dias, contados a partir do recebimento do requerimento, podendo ser prorrogada mediante justificativa formal.



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 111 A licença-prêmio, no todo ou em parte, poderá ser convertida em pecúnia, a critério de cada um dos Poderes, exceto nas situações previstas no art. 122.

§ 1º Para efeito do cálculo da conversão da licença-prêmio em pecúnia, será considerada a remuneração do mês da concessão.

§ 2º Não serão consideradas para o cálculo previsto no parágrafo 1º as vantagens percebidas pelo servidor em caráter eventual.

Art. 112 A critério de cada um dos Poderes, a licença-prêmio poderá ter seu gozo parcelado, sendo que cada período não poderá ser inferior a 30 (trinta) dias.

Art. 113 Ao servidor investido em cargo de provimento em comissão, salvo se servidor ocupante de cargo de provimento efetivo, não será concedida licença-prêmio.

### **Capítulo VI DOS AFASTAMENTOS SEÇÃO I**

#### **DO AFASTAMENTO PARA SERVIR A OUTRO ÓRGÃO OU ENTIDADE**

Art. 114 O servidor ocupante de cargo de provimento efetivo e que não esteja em período de estágio probatório, poderá ser cedido para ter exercício em outro órgão ou entidade dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas seguintes hipóteses:

I - para exercício de cargo de provimento em comissão ou exercício de função de chefia, direção ou assessoramento;

II - em casos previstos em Leis específicas.

§ 1º Na hipótese do inciso I, sendo a cessão para órgãos ou entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, o ônus da remuneração será do órgão ou da entidade cessionária, mantido o ônus para o cedente nas hipóteses do inciso II.

§ 2º Na hipótese de o servidor cedido à empresa pública ou sociedade de economia mista, optar pela remuneração do cargo de provimento efetivo, a entidade cessionária efetuará o reembolso das despesas realizadas pelo órgão ou entidade de origem.

§ 3º A cessão far-se-á mediante ato próprio do Chefe do respectivo Poder, com a imprescindível publicidade.

§ 4º O período do afastamento de que trata este artigo será contado como tempo de efetivo exercício para todos os efeitos.

### **SEÇÃO II DO AFASTAMENTO PARA O EXERCÍCIO DE MANDATO ELETIVO**

Art. 115 Ao servidor investido em mandato eletivo aplica-se o disposto em legislação específica.

Parágrafo Único. O servidor investido em mandato eletivo é inamovível de ofício pelo tempo de duração de seu mandato.

### **SEÇÃO III DO AFASTAMENTO PARA MISSÃO OFICIAL NO PAÍS OU NO EXTERIOR**

Art. 116 Em caso do servidor ser requisitado para acompanhar qualquer autoridade, de qualquer dos Poderes e de qualquer esfera em missão oficial no País ou no Exterior, este deverá ser afastado por ato autorizativo do Chefe do respectivo Poder.

Parágrafo Único. O afastamento de que trata o "caput" deste artigo será sem prejuízo dos vencimentos do servidor, e o respectivo tempo de serviço será contado como de efetivo exercício para todos os efeitos.

### **Capítulo VII DAS CONCESSÕES**

Art. 117 Sem qualquer prejuízo, poderá o servidor ausentar-se do serviço:

I - por 1 (um) dia por ano, para doação de sangue;

II - por 1 (um) dia, para alistar-se como eleitor;

III - por 7 (sete) dias consecutivos em razão de:

a) casamento;

b) falecimento do cônjuge, companheiro(a), pais, padrasto, madrasta, filhos, enteados, menor sob guarda ou tutela e irmãos.

IV - por 2 (dois) dias em razão de falecimento de avós e netos;

V - por 1 (um) dia a cada trimestre para acompanhar filho menor de 17 (dezessete) anos e 11 (onze) meses e seus dependentes, comprovadamente, a atendimento médico e odontológico.

Parágrafo Único. Para a comprovação das situações descritas neste artigo, o servidor deverá apresentar atestado, declaração ou certidão, conforme o caso, no prazo máximo de 1 (um) dia útil após a ocorrência.

### **Capítulo VIII DO TEMPO DE SERVIÇO**

Art. 118 A apuração do tempo de serviço será feita em dias, que serão convertidos em anos, considerado o ano como de 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias.

Art. 119 Além das ausências ao serviço previstas no art. 117, são considerados como de efetivo exercício os afastamentos em virtude de:

I - férias;

II - exercício de cargo de provimento em comissão ou equivalente em órgão ou entidade federal, estadual ou municipal, exceto para efeito de contagem para o estágio probatório;

III - participação em programa de treinamento instituído e autorizado pelo respectivo órgão ou repartição municipal;

IV - desempenho de mandato eletivo federal, estadual ou municipal, exceto para as progressões funcionais e para efeito de contagem para o estágio probatório;

V - júri e outros serviços obrigatórios por Lei;

VI - licença;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

a) para tratamento da própria saúde, até o limite de 24 (vinte e quatro) meses, cumulativo ao longo do tempo de serviço público prestado ao Município, em cargo de provimento efetivo;

b) para o desempenho de mandato classista;

c) por motivo de acidente em serviço ou doença profissional;

d) para capacitação, conforme dispuser regulamento específico;

e) por convocação para o serviço militar;

f) a gestante e a adotante;

g) paternidade e adoção;

h) por motivo de doença em pessoa da família, até o limite de 90 (noventa) dias;

i) participação em competição desportiva ou evento cultural ou educacional de caráter oficial.

VII - desempenho de mandato sindical.

Art. 120 É vedada a contagem cumulativa de tempo de serviço prestado concomitantemente em mais de um cargo ou função de órgãos ou entidades dos Poderes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

### Capítulo IX DO BANCO DE HORAS

Art. 121 O servidor que prestar serviços a título de horas extraordinárias, assim definidas as horas efetivamente prestadas anteriores ou posteriores a jornada normal de trabalho e as horas efetivamente trabalhadas nos feriados, sábados e domingos, poderão, a critério do respectivo Poder, ser compensadas em sistema denominado Banco de Horas, cuja data base deverá ser negociado com o representante da classe.

§ 1º Para efeito de operacionalização do disposto no «caput», o período trabalhado como horas extraordinárias poderá ser acumulado até o limite de 40% (quarenta por cento) das horas efetivamente prestadas em um sistema de banco de dados para posterior compensação.

§ 2º A compensação deverá ser efetivada até o período de 03 (três) meses seguintes ao da realização das horas extraordinárias, e não ocorrendo neste período, deverá ser paga junto ao próximo vencimento do Servidor, nos termos do art. 60 desta Lei.

§ 3º A compensação referida no parágrafo anterior, dentro do prazo de 3 (três) meses, será efetuada obedecendo o critério estabelecido no art. 60 desta Lei.

§ 4º Na ocorrência das hipóteses previstas nos arts. 122 a 124 sem que tenha ocorrido a compensação total das horas, o servidor fará jus ao pagamento das horas não compensadas, calculadas sobre o valor do vencimento do mês da ocorrência e com os percentuais previstos no art. 60 desta Lei.

### Capítulo X DA VACÂNCIA

Art. 122 A vacância do cargo público decorrerá de:

I - exoneração;

II - aposentadoria;

III - falecimento.

§ 1º No caso de aposentadoria, a vaga ocorrerá com a edição do ato que a conceder oficialmente ao servidor.

§ 2º No caso do servidor completar 70 (setenta) anos de idade, a vaga ocorrerá na data imediata ao aniversário, nos termos do art. 40, inciso II, da Constituição Federal.

Art. 123 A exoneração de cargo de provimento efetivo dar-se-á a pedido do servidor ou de ofício.

Parágrafo Único. A exoneração de ofício dar-se-á:

I - quando não satisfeitas as condições de desempenho do estágio probatório;

II - quando, tendo tomado posse, o servidor não entrar em exercício no prazo estabelecido;

III - em decorrência de decisão irreversível de processo administrativo disciplinar.

Art. 124 A exoneração de cargo de provimento em comissão dar-se-á:

I - a juízo da autoridade competente;

II - a pedido do próprio servidor.

### Capítulo XI DA SUBSTITUIÇÃO

Art. 125 Os servidores efetivos e estáveis designados para o desempenho de função de direção, chefia ou assessoramento poderão ser substituídos por meio de ato oficial expedido pela autoridade máxima de cada Poder.

§ 1º O substituto assumirá o exercício das funções do cargo nos afastamentos, impedimentos legais ou regulamentares do titular e na vacância do cargo, hipóteses em que deverá optar pelo vencimento de um deles durante o respectivo período.

§ 2º O substituto fará jus à retribuição pelo exercício do cargo, nos casos dos afastamentos, férias ou impedimentos legais do titular paga na proporção dos dias de efetiva substituição.

§ 3º Em caso excepcional, atendida a conveniência e o interesse público, o titular de cargo de provimento em comissão ou função de direção ou chefia, poderá ser designado, cumulativamente, como substituto para outro cargo ou função da mesma natureza, até que se verifique a nomeação ou designação do titular, nesse caso, somente perceberá o vencimento correspondente a um dos cargos ou funções.

### Capítulo XII DAS FÉRIAS

Art. 126 Todo servidor terá direito ao gozo de 1 (um) período de férias anuais de 30 (trinta) dias, sem prejuízo de seus vencimentos.

§ 1º O período de férias de que trata o «caput» deste artigo será concedido de acordo com escala organizada pela unidade que o servidor estiver lotado, com o adequado encaminhamento ao setor de recursos humanos do respectivo Poder.

§ 2º A escala de férias poderá ser alterada pela autoridade competente, sempre que houver necessidade de serviço e atendido o interesse público, mediante prévia comunicação ao respectivo setor de recursos humanos.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 127 Para a aquisição do direito ao gozo de férias serão exigidos 12 (doze) meses completos de efetivo exercício.

§ 1º As férias serão concedidas na seguinte proporção:

I - 30 (trinta) dias corridos, quando não houver faltado sem justificativa ao serviço mais de 5 (cinco) vezes durante o período aquisitivo;

II - 24 (vinte e quatro) dias corridos, quando houver faltado sem justificativa ao serviço mais de 6 (seis) vezes e até 14 (quatorze) vezes durante o período aquisitivo;

III - 8 (dezoito) dias corridos, quando houver faltado sem justificativa ao serviço mais de 15 (quinze) vezes e até 23 (vinte e três) vezes durante o período aquisitivo;

IV - 12 (doze) dias corridos, quando houver faltado injustificadamente ao serviço mais de 24 (vinte e quatro) vezes e até 32 (trinta e duas) vezes durante o período aquisitivo.

§ 2º Perderá o direito às férias anuais o servidor que houver faltado injustificadamente mais de 33 (trinta e três) vezes durante o período aquisitivo.

§ 3º Para efeito da contagem das faltas ao serviço, nos termos dos parágrafos 1º e 2º deste artigo, serão consideradas apenas as faltas especificadas no art. 44 desta Lei.

§ 4º O servidor poderá solicitar a conversão de 1/3 (um terço) do período de férias a que tiver direito em abono pecuniário, no valor da remuneração que lhe seria devida nos dias correspondentes.

§ 5º O abono pecuniário a que se refere o parágrafo anterior deverá ser solicitado até 30 (trinta) dias antes do início do período de gozo das férias, e seu pagamento ficará condicionado à decisão do Poder Público Municipal.

Art. 128 Perderá o direito a férias o servidor que, no período aquisitivo, houver gozado licença a que se refere os incisos III, IV e XI do art. 82 desta Lei.

§ 1º Perderá igualmente o direito a férias o servidor que tiver recebido benefícios previdenciários de acidente do trabalho ou de auxílio doença por mais de 180 (cento e oitenta) dias, mesmo descontínuos, no período aquisitivo.

§ 2º Em qualquer caso, a contagem de novo período aquisitivo de férias será iniciada assim que o servidor retornar ao serviço.

Art. 129 O pagamento do adicional de que trata o art. 63 desta Lei será efetuado juntamente com as férias.

Parágrafo Único. Além do pagamento da remuneração total do servidor deverá ser acrescida a média aritmética das horas extraordinárias efetivamente pagas durante o período aquisitivo das férias.

Art. 130 O servidor exonerado do cargo de provimento efetivo ou de provimento em comissão, perceberá indenização relativa ao período das férias a que tiver direito e ao incompleto, na proporção de 1/12 (um doze avos) por mês de efetivo exercício ou fração superior a 14 (quatorze) dias.

Parágrafo Único. A indenização será calculada com base nos vencimentos do mês em que for publicado o ato de exoneração.

Art. 131 As férias somente poderão ser interrompidas por motivo de calamidade pública, comoção interna, convocação para júri, serviço militar ou eleitoral ou por necessidade imperiosa do serviço, declarada pela autoridade máxima de cada Poder.

Parágrafo Único. O restante do período interrompido será desfrutado de uma só vez.

### TÍTULO IV DO REGIME DISCIPLINAR Capítulo I DOS DEVERES

Art. 132 São deveres do servidor:

I - exercer com zelo e dedicação as atribuições do cargo;

II - ser leal à instituição a que serve;

III - observar as normas legais e regulamentares;

IV - cumprir as ordens superiores, exceto quando manifestamente ilegais;

V - atender com presteza:

a) às requisições para a defesa da Fazenda Pública;

b) à expedição de certidões requeridas para defesa de direito ou esclarecimento de situações de interesse pessoal que serão fornecidas no prazo máximo de até 15 (quinze) dias;

c) ao público em geral, prestando as informações requeridas, ressalvadas as protegidas por sigilo;

VI - levar ao conhecimento da autoridade superior as irregularidades de que tiver ciência em razão do cargo;

VII - zelar pela economia do material e a conservação do patrimônio público;

VIII - guardar sigilo sobre assunto da repartição;

IX - manter conduta compatível com a moralidade administrativa;

X - ser assíduo e pontual ao serviço;

XI - tratar com urbanidade as pessoas;

XII - representar contra ilegalidade, omissão ou abuso de poder.

Parágrafo único - A representação de que trata o inciso XII será encaminhada através de via hierárquica e apreciada pela autoridade superior àquela contra a qual é formulada, assegurando-se ao representando o direito a ampla defesa.

### Capítulo II DAS PROIBIÇÕES

Art. 133 Ao servidor é proibido:

I - ausentar-se do serviço durante o expediente, sem prévia autorização do chefe imediato;

II - retirar, sem prévia anuência da autoridade competente, qualquer documento ou objeto da repartição;

III - recusar fé a documentos públicos;

IV - opor resistência injustificada ao andamento de documento e processo ou execução de serviço;

V - promover manifestação de apreço ou desapeço no recinto da repartição;

VI - incumbir pessoa estranha à repartição, fora dos casos previstos em Lei, o desempenho de atribuição que seja de sua responsabilidade ou de seu subordinado;

VII - coagir ou aliciar subordinados no sentido de filiarem-se a associação profissional ou sindical ou a partido político;

VIII - manter, sob sua chefia imediata, em cargo de provimento em comissão ou exercício de função de direção, chefia ou assessoramento, cônjuge, companheiro (a), filhos ou parentes até o segundo grau civil;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

IX - valer-se do cargo para lograr proveito pessoal ou de outrem, em detrimento da dignidade da função pública;

X - participar de gerência ou administração de empresa privada, de sociedade civil, ou exercer o comércio, exceto na qualidade de acionista, cotista ou comanditário, que mantenha contratos com o Poder Público Municipal;

XI - atuar, como procurador ou intermediário, junto a repartições públicas municipais;

XII - receber propina, comissão, presente ou vantagem de qualquer espécie, em razão de suas atribuições;

XIII - praticar usura sob qualquer de suas formas;

XIV - proceder de forma desidiosa;

XV - utilizar pessoal ou recursos materiais do Poder Público Municipal em serviços ou atividades particulares;

XVI - cometer a outro servidor atribuições estranhas ao cargo que ocupa, exceto em situações de emergência e transitórias;

XVII - exercer quaisquer atividades que sejam incompatíveis com o exercício do cargo ou função e com o horário de trabalho;

XVIII - recusar-se a atualizar seus dados cadastrais quando solicitado.

### Capítulo III DA ACUMULAÇÃO

Art. 134 Ressalvados os casos previstos no inciso XVI do art. 37 da Constituição Federal, é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos.

§ 1º A proibição de acumular estende-se a cargos, empregos e funções em autarquias, fundações públicas, empresas públicas, sociedades de economia mista, suas subsidiárias, e sociedades controladas direta ou indiretamente pelo Poder Público.

§ 2º A acumulação de cargos, ainda que lícita, fica condicionada à:

I - comprovação da compatibilidade de horários, considerando-se todos os seus componentes nos dois (02) cargos;

II - comprovação da viabilidade de acesso aos locais de trabalho por meios normais de transporte;

III - existência de intervalo entre o término de uma jornada e início da outra de, no mínimo, 1 (uma) hora.

§ 3º O intervalo constante do inciso III do parágrafo 2º poderá ser reduzido para, o mínimo de até 15 (quinze) minutos quando os locais de trabalho forem situados próximos, ou no mesmo local, sempre a critério da autoridade competente e desde que não haja prejuízo para o serviço público municipal.

§ 4º Além dos requisitos previstos no parágrafo 2º, apenas será possível a acumulação de cargos cuja carga horária total máxima não exceda 70 (setenta) horas semanais, somadas as duas (02) jornadas.

§ 5º É vedada a percepção simultânea de proventos de aposentadoria com a remuneração de cargo, emprego ou função pública, ressalvados os cargos e empregos acumuláveis na forma do inciso XVI do art. 37 da Constituição Federal, os cargos eletivos e os cargos de provimento em comissão declarados em Lei de livre nomeação e exoneração.

Art. 135 É expressamente vedado o exercício de mais de um cargo de provimento em comissão junto ao serviço público municipal.

Art. 136 O servidor vinculado ao regime desta Lei, que acumular licitamente 2 (dois) cargos de provimentos efetivos, quando investido em cargo de provimento em comissão, ficará afastado de ambos os cargos efetivos.

Parágrafo Único. O servidor que se afastar dos cargos de provimentos efetivo que ocupa poderá optar pela remuneração de um deles ou pela do cargo de provimento em comissão.

### Capítulo IV DAS RESPONSABILIDADES

Art. 137 O servidor responde civil, penal e administrativamente pelo exercício irregular de suas atribuições.

Art. 138 A responsabilidade civil decorre de ato omissivo ou comissivo, doloso ou culposo, que resulte em prejuízo ao erário ou a terceiros.

§ 1º A indenização de prejuízo dolosamente causado ao erário somente será liquidada na forma prevista no art. 48, na falta de outros bens que assegurem a execução do débito pela via judicial.

§ 2º Tratando-se de dano causado a terceiros, responderá o servidor perante a Fazenda Pública, em ação regressiva.

§ 3º A obrigação de reparar o dano estende-se aos sucessores e contra eles será executada, até o limite do valor da herança recebida.

Art. 139 A responsabilidade penal abrange os crimes e contravenções imputadas ao servidor, nessa qualidade.

Art. 140 A responsabilidade civil-administrativa resulta de ato omissivo ou comissivo praticado no desempenho do cargo ou função.

Art. 141 As sanções civis, penais e administrativas poderão cumular-se, sendo independentes entre si.

Art. 142 A responsabilidade administrativa do servidor será afastada no caso de absolvição criminal que negue a existência do fato ou sua autoria.

### Capítulo V DAS PENALIDADES

Art. 143 São penalidades disciplinares:

I - advertência;

II - suspensão;

III - exoneração;

IV - cassação de disponibilidade;

V - destituição de cargo de provimento em comissão;

VI - destituição de exercício de função de direção, chefia ou assessoramento.

Art. 144 Na aplicação das penalidades serão consideradas a natureza e a gravidade da infração cometida, os danos que dela provierem para o serviço público, as circunstâncias agravantes ou atenuantes e os antecedentes funcionais.

Parágrafo Único. O ato de imposição da penalidade mencionará sempre o fundamento legal e a causa da sanção disciplinar.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 145 A advertência será aplicada por escrito, nos casos de violação de proibição constante dos incisos I a VII e XVIII do art. 133 desta Lei e de inobservância de dever funcional previsto em Lei, regulamentação ou norma interna, que não justifique imposição de penalidade mais grave.

Art. 146 A suspensão será aplicada sem vencimentos em caso de reincidência das faltas punidas com advertência por escrito e de violação das proibições constantes dos incisos XI, XIV, XV, XVI e XVII do art. 133 desta Lei e de outras que não tipifiquem infração sujeita a penalidade de exoneração, não podendo exceder, o período máximo de 30 (trinta) dias.

§ 1º Será punido com suspensão de até 15 (quinze) dias o servidor que, injustificadamente, recusar-se a ser submetido a inspeção médica, física, mental e psicológica, determinada pela autoridade competente, cessando os efeitos da penalidade uma vez cumprida a determinação.

§ 2º Quando houver conveniência para o serviço, a penalidade de suspensão poderá ser convertida em multa, na base de 50% (cinquenta por cento) por dia da remuneração, ficando o servidor obrigado a permanecer em serviço.

Art. 147 As penalidades de advertência e de suspensão terão seus registros cancelados após o decurso de 2 (dois) e 4 (quatro) anos de efetivo exercício, respectivamente, se o servidor não houver, nesse período, praticado nova infração disciplinar.

Parágrafo Único. O cancelamento da penalidade não surtirá efeitos retroativos.

Art. 148 A exoneração será aplicada nos seguintes casos:

- I - crime contra a administração pública;
- II - abandono de cargo;
- III - inassiduidade habitual;
- IV - improbidade administrativa;
- V - incontinência pública e conduta escandalosa na repartição;
- VI - insubordinação grave em serviço;
- VII - ofensa física, em serviço, a agente político, servidor ou a particular, salvo em legítima defesa própria ou de outrem;
- VIII - aplicação irregular de dinheiro público;
- IX - revelação de segredo do qual se apropriou em razão do cargo;
- X - lesão aos cofres públicos e dilapidação do patrimônio do Município;
- XI - corrupção;
- XII - acumulação ilegal de cargos, empregos ou funções públicas;
- XIII - transgressão dos incisos VIII, IX, X, XII e XIII do art. 133 desta Lei.

Art. 149 Detectada a qualquer tempo a acumulação ilegal de cargos, empregos e funções públicas, a autoridade competente notificará o servidor por intermédio de seu superior imediato, para apresentar opção por um dos cargos no prazo improrrogável de 10 (dez) dias, contados da data da ciência.

Parágrafo Único. Na hipótese de omissão do servidor, o Poder Público Municipal adotará processo administrativo disciplinar para sua apuração.

Art. 150 Será cassada a disponibilidade do servidor que houver praticado, na atividade, falta punível com a exoneração.

Art. 151 A destituição de ocupante de cargo de provimento em comissão exercido por não ocupante de cargo efetivo será aplicada nos casos de infração sujeita às penalidades de exoneração.

Art. 152 A exoneração ou a destituição de ocupante de cargo de provimento em comissão, nos casos dos incisos IV, VIII, X e XI do art. 148 desta Lei implica o ressarcimento ao erário, sem prejuízo da ação penal cabível, bem como da indisponibilidade dos bens determinada pela via judicial.

Art. 153 Não poderá retornar ao serviço público municipal o servidor que for exonerado ou destituído do cargo de provimento em comissão por infringência aos incisos I, IV, VIII, X e XI do art. 148 desta Lei.

Art. 154 Configura abandono de cargo a ausência injustificada do servidor ao serviço por mais de 30 (trinta) dias consecutivos.

Art. 155 Entende-se por inassiduidade habitual a falta ao serviço, sem causa justificada, por 60 (sessenta) dias, interpoladamente, durante o período de 12 (doze) meses.

Art. 156 Na apuração de abandono de cargo ou inassiduidade habitual, também será adotado o processo administrativo disciplinar previsto nesta Lei.

Art. 157 A competência para a aplicação das penalidades disciplinares será estabelecida da seguinte forma:

I - de exoneração, cassação de disponibilidade ou suspensão superior a 15 (quinze) dias, pela autoridade máxima de cada Poder ou órgão;

II - de suspensão de até 15 (quinze) dias, ou advertência, pelas autoridades administrativas de hierarquia imediatamente inferior àquelas mencionadas no inciso anterior e às quais o servidor esteja subordinado; e

III - de destituição de cargo em comissão, pela autoridade máxima de cada Poder ou órgão que o houver nomeado.

Art. 158 São prescricionais os prazos para a instauração de processo administrativo disciplinar, da seguinte forma:

I - em 5 (cinco) anos, quanto às infrações puníveis com exoneração, cassação de disponibilidade e destituição de cargo de provimento em comissão;

II - em 2 (dois) anos, quanto à suspensão;

III - em 180 (cento e oitenta) dias, quanto à advertência.

§ 1º O prazo de que trata o «caput» começa a correr da data em que o fato se tornou conhecido pela autoridade competente para iniciar o processo administrativo disciplinar.

§ 2º Os prazos de prescrição previstos na legislação penal aplicam-se às infrações disciplinares capituladas também como crime.

§ 3º A abertura de sindicância ou a instauração de processo administrativo disciplinar interrompe a prescrição até a decisão final proferida por autoridade competente.

§ 4º Interrompido o curso da prescrição, o prazo começará a correr a partir do dia em que cessar a interrupção.

### **Capítulo VI DA CAPACITAÇÃO FUNCIONAL**

Art. 159 A capacitação funcional, objetivando o aprimoramento permanente e a progressão funcional, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional e de desenvolvimento funcional e pessoal, observados os programas prioritários.

§ 1º Os cursos, programas e atividades que trata o «caput» poderão ser desenvolvidos através de parcerias ou convênios com outras instituições de ensino e pesquisa.

§ 2º Na elaboração de programa de capacitação funcional, deverão ser levadas em consideração a situação funcional e a utilização de metodologias de ensino diversificadas, inclusive a educação à distância em suas diversas modalidades.

### **Capítulo VII DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO FUNCIONAL SEÇÃO I DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO SUBSEÇÃO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 160 A avaliação de desempenho será realizada periodicamente, de acordo com os critérios constantes neste Capítulo.

Art. 161 Os servidores ocupantes de cargos de provimento efetivo submeter-se-ão a avaliação de desempenho funcional, obedecidos os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, do contraditório, da ampla defesa e da supremacia do interesse público.

Parágrafo Único. O setor competente do respectivo Poder dará conhecimento prévio a seus servidores dos critérios, das normas e dos padrões a serem utilizados para a avaliação de desempenho de que trata esta Lei.

Art. 162 A avaliação de desempenho funcional será aplicada:

- I - para efeito de evolução funcional, nos termos desta Lei;
- II - indicador de necessidade de desenvolvimento e participação em programas de formação;
- III - para preservar a eficiência e a qualidade dos serviços prestados pelo Poder Público.

Art. 163 O Sistema de Avaliação de Desempenho Funcional proporciona a aferição do desempenho no exercício do seu cargo de provimento efetivo, no seu ambiente de trabalho durante um determinado período de tempo, mediante a observação e mensuração de fatores disciplinares e de desempenho.

Parágrafo Único. Cada fator terá seu padrão para efeito de comparação e mensuração do desempenho, sendo atribuídos pontos que somados identificarão a posição do servidor na avaliação.

Art. 164 A coordenação geral do programa de avaliação de desempenho é de responsabilidade do órgão responsável pelo setor de recursos humanos, que deverá

fornecer todo apoio material e técnico e programas de formação, necessários ao seu desenvolvimento, bem como dar o encaminhamento cabível às questões suscitadas a partir das avaliações.

### **SUBSEÇÃO II DA AVALIAÇÃO DOS FATORES DISCIPLINARES**

Art. 165 Na avaliação dos fatores disciplinares, o padrão atribuído a cada servidor será de 100 (cem) pontos iniciais, sendo descontado deste total o número de pontos, conforme a quantidade de ocorrências, correspondentes aos apontamentos nos registros funcionais no período de avaliação, relativos aos seguintes fatores:

I - Pontualidade:

- a) até 6 (seis) atrasos no período, 0 (zero) pontos;
- b) de 7 (sete) a 12 (doze) atrasos no período, 6 (seis) pontos;
- c) de 13 (treze) a 18 (dezoito) atrasos no período, 8 (oito) pontos;
- d) acima de 19 (dezenove) atrasos no período, 10 (dez) pontos.

II - Assiduidade:

- a) até 1 (uma) falta no período, 0 (zero) pontos;
- b) de 2 (duas) a 3 (três) faltas no período, 4 (quatro) pontos;
- c) de 4 (quatro) a 5 (cinco) faltas no período, 6 (seis) pontos;
- d) de 6 (seis) a 7 (sete) faltas no período, 8 (oito) pontos;
- e) acima de 8 (oito) faltas no período, 10 (dez) pontos.

III - Disciplina:

- a) advertência, 50 (cinquenta) pontos por ocorrência no período;
- b) suspensão, 100 (cem) pontos por ocorrência no período.

§ 1º Para efeito do inciso I do «caput», considera-se atraso a chegada ao local de trabalho após o período de 5 (cinco) minutos do horário previsto para o início da jornada de trabalho.

§ 2º Para efeito do inciso II do «caput», considera-se falta o não comparecimento ao local de trabalho e que enseje o desconto pecuniário, nos termos dos arts. 42 e segs. desta Lei.

§ 3º Não serão consideradas como faltas para efeito do inciso II do «caput», as situações previstas no art. 46 desta Lei.

§ 4º A pontuação final será o resultado da soma das ocorrências subtraído do padrão atribuído, desprezando-se o resultado inferior a 0 (zero).

### **SUBSEÇÃO III DA AVALIAÇÃO DOS FATORES DE DESEMPENHO**

Art. 166 A avaliação dos fatores de desempenho, mediante a aplicação de questionários e atribuição pelo avaliador de pontos que variam de 1 (um) a 4 (quatro) em resposta às questões dirigidas, visa medir, em determinado período de tempo, a conduta e o grau de comprometimento do servidor no exercício do seu cargo de provimento efetivo.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Parágrafo Único. Na avaliação dos fatores de desempenho, os pontos atribuídos para cada um dos fatores, serão multiplicados pelo seu peso, sendo que a soma dos pesos não excederá a 100 (cem), conforme o grupo de cargos constantes da legislação própria, a saber:

I - cumprimento das normas de procedimento e de conduta no desempenho das atribuições do cargo;

- a) qualidade do trabalho;
- b) flexibilidade;
- c) iniciativa;
- d) produtividade;
- e) economia.

II - produtividade no trabalho, com base em padrões previamente estabelecidos de qualidade e de economicidade;

- a) disciplina no trabalho;
- b) respeito;
- c) responsabilidade;
- d) cooperação;
- e) interesse.

Art. 167 O conceito final de avaliação, conforme a soma da pontuação obtida nos fatores disciplinares e de desempenho, será atribuída ao servidor na seguinte forma:

I - Insatisfatório: de 100 (cem) a 300 (trezentos) pontos;

II - Regular: de 301 (trezentos e um) a 369 (trezentos e sessenta e nove) pontos;

III - Bom: de 370 (trezentos e setenta) a 430 (quatrocentos e trinta) pontos;

IV - Excelente: de 431 (quatrocentos e trinta e um) a 500 (quinhentos) pontos.

Art. 168 A soma das pontuações referentes aos fatores disciplinares e de desempenho, referidos nos incisos I a IV do artigo anterior, acrescidos da pontuação obtida pela participação em cursos de formação, torna o servidor apto a concorrer à evolução funcional pela via não acadêmica, desde que tenha conceito final "excelente" ou "bom", sendo a sua evolução dentro dos níveis referente ao seu cargo de provimento efetivo constantes das tabelas de vencimento da legislação própria.

§ 1º Os fatores de avaliação a que se refere o «caput» serão aplicados e ponderados nos termos e fatores descritos nos arts. 165 e 166, com base em valores universais de produtividade, de qualidade, de urbanidade no trabalho e especificamente em conformidade com as características das atividades exercidas, com as competências do órgão a que esteja vinculado.

§ 2º Será considerado insuficiente o desempenho apurado em avaliação que comprove o desatendimento, de forma habitual, de qualquer dos requisitos previstos naquele dispositivo.

Art. 169 A totalização dos pontos será de responsabilidade da Comissão de Avaliação de Desempenho, devendo ser obtida a partir da somatória após a multiplicação dos graus pelos pesos.

### SUBSEÇÃO IV DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ANUAL DE DESEMPENHO

Art. 170 A avaliação dos critérios de desempenho, mediante a aplicação de questionários e atribuição pelo avaliador de graus que variam de 1 (um) a 4 (quatro), em resposta às questões dirigidas, visa medir, em determinado período de tempo, a conduta e o grau de comprometimento do servidor no exercício do seu cargo efetivo.

§ 1º Os graus dos fatores de cada critério subjetivo de desempenho deverão obedecer a um padrão de classificação dos comportamentos verificáveis e sua descrição será adaptada para o respectivo fator.

§ 2º Todos os fatores de cada critério utilizados no processo de avaliação de desempenho, estarão graduados entre o grau 1 (um) e o grau 4 (quatro), a saber:

I - Grau 1: o servidor neste fator apresenta desempenho incompatível com as necessidades dos trabalhos;

II - Grau 2: o servidor neste fator apresenta um comportamento aceitável segundo às expectativas para o seu desempenho, sendo-lhe necessárias algumas medidas de aprimoramento;

III - Grau 3: o servidor neste fator atingiu o desempenho esperado para o cargo;

IV - Grau 4: o servidor neste fator excedeu ao desempenho esperado para o cargo.

Art. 171 Os fatores dos critérios de desempenho serão descritos nas fichas de avaliação de desempenho com o objetivo de indicar os vários tipos de comportamentos de cada agrupamento de cargos de servidores.

Art. 172 Serão as fichas de avaliação de desempenho constituídas por questões relacionadas aos fatores descritos no parágrafo único do art. 166, que deverão ser analisados no desempenho de cada servidor.

Parágrafo Único. Na avaliação dos fatores dos critérios de desempenho, os graus atribuídos para cada um dos fatores, serão multiplicados pelo seu peso, sendo que a soma dos pesos não excederá a 100 (cem).

Art. 173 Ato próprio de cada Poder instituirá a Ficha para Avaliação de Desempenho Funcional a que alude esta Seção.

### SEÇÃO II DO PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO FUNCIONAL

Art. 174 A avaliação anual de desempenho será realizada por comissão, denominada Comissão de Avaliação de Desempenho, composta por 5 (cinco) servidores:

I - 3 (três) deles, ocupantes de cargos de provimento efetivo com, no mínimo, 03 (três) anos de exercício;

II - chefe imediato ao qual esteja o servidor vinculado;

III - 1 (um) servidor cuja indicação será efetuada pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais ou respaldada no prazo máximo de 5 (cinco) dias, por manifestação expressa dos servidores avaliados.

§ 1º Qualquer servidor que atenda as exigências estabelecidas no «caput» poderá ser nomeado.

§ 2º A comissão de que trata este artigo tem como funções:

I - validar as avaliações de desempenho realizadas pela chefia imediata ou por servidor designado como avaliador;

II - recepcionar, protocolar, distribuir, se necessário, e julgar os recursos administrativos dos servidores;

III - revisar as fichas de avaliação de desempenho, adequando para melhor atender às necessidades do processo de avaliação;

IV - revisar o preenchimento das fichas de avaliação de desempenho, retornando-as ao avaliador, caso alguma dúvida seja suscitada, com o objetivo de evitar erros ou enganos na avaliação;

V - emitir parecer sobre o resultado das avaliações de desempenho;

VI - indicar os programas de desenvolvimento, formação e de acompanhamento sócio-funcional, com o objetivo de aprimorar o desempenho dos servidores, melhorando assim a eficiência e a produtividade do trabalho;

VII - participar do processo de acompanhamento dos servidores considerados com baixo desempenho.

§ 3º O membro indicado ou respaldado pelos servidores avaliados terá direito a voz e não a voto nas reuniões deliberativas da comissão a que se refere o «caput».

§ 4º Caso a pasta a que o servidor esteja vinculado não possua servidores que preencham os requisitos estabelecidos no «caput» poderão ser nomeados servidores de outras unidades administrativas.

Art. 175 Fica assegurado o direito ao servidor cujo desempenho será avaliado, o acompanhamento do preenchimento de sua avaliação quanto aos critérios estabelecidos no art. 166.

§ 1º O preenchimento da ficha de avaliação de desempenho, para apuração dos critérios previstos, será realizado pela chefia imediata e, obrigatoriamente, assegurada a presença do servidor cujo desempenho está sendo avaliado.

§ 2º No preenchimento da ficha de avaliação de desempenho, o servidor avaliado poderá registrar as suas observações em campo específico.

§ 3º Após o preenchimento, a ficha de avaliação de desempenho deverá ser encaminhada para a Comissão de Avaliação de Desempenho para sua análise, validação e totalização.

§ 4º Após a totalização da avaliação, será intimado o interessado para exercício do direito de recurso, no prazo de 5 (cinco) dias, dirigido ao Secretário Municipal de Administração através da Comissão de Avaliação de Desempenho, que será decidido no prazo de 10 (dez) dias.

§ 5º Homologada a avaliação pelo Chefe do respectivo Poder, os autos serão remetidos ao setor de recursos humanos para o competente registro.

§ 6º Caberá representação ao Chefe do respectivo Poder acerca de qualquer matéria que não caiba recurso.

§ 7º O recurso que trata este artigo não trará prejuízo aos prazos previstos nesta Lei.

Art. 176 O resultado da avaliação de desempenho anual será motivado exclusivamente com base na aferição dos critérios previstos nesta Lei, sendo obrigatória a indicação dos fatos, das circunstâncias e dos demais elementos

de convicção no termo final de avaliação, inclusive, quando for o caso, o relatório relativo ao colhimento de provas testemunhais e documentais.

Parágrafo Único. É assegurado ao servidor o direito de acompanhar todos os atos de instrução do procedimento que tenha por objeto a avaliação de seu desempenho.

Art. 177 O resultado e os instrumentos de avaliação, a indicação dos elementos de convicção e de prova dos fatos narrados na avaliação, os recursos interpostos, bem como as metodologias e os critérios utilizados na avaliação serão arquivados na pasta ou base de dados individual, permitida a consulta pelo servidor a qualquer tempo.

### SEÇÃO III DA CAPACITAÇÃO FUNCIONAL DO SERVIDOR COM DESEMPENHO INSUFICIENTE

Art. 178 O termo de avaliação anual indicará as medidas de correção necessárias, em especial as destinadas a promover a capacitação funcional ou desenvolvimento do servidor avaliado.

Art. 179 O termo de avaliação obrigatoriamente relacionará os pontos indicados para melhoria identificados no desempenho do servidor, considerados os critérios de avaliação previstos.

Art. 180 As necessidades de capacitação funcional ou desenvolvimento do servidor cujo desempenho tenha sido considerado insuficiente serão priorizadas no planejamento de programa de capacitação funcional do respectivo Poder.

### SEÇÃO IV DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 181 As pontuações obtidas serão divulgadas no prazo máximo de 30 (trinta) dias após o término do procedimento da avaliação de desempenho.

Parágrafo Único. As dúvidas suscitadas serão respondidas pela Comissão de Avaliação de Desempenho e pelo setor de recursos humanos, cabendo recurso nos termos do parágrafo 4º do art. 175.

Art. 182 Os servidores serão avaliados a cada período de 12 (doze) meses e poderão obter a evolução funcional, nos termos desta Lei.

Parágrafo Único. (VETADO)

Art. 183 Para um acompanhamento efetivo por parte do avaliador e do servidor avaliado durante todo o período compreendido entre uma avaliação e a próxima, deverá ser utilizado instrumento de acompanhamento que deverá indicar os problemas relacionados ao desempenho, as soluções adotadas e as medidas necessárias para o aprimoramento do desempenho do servidor avaliado, além de permitir anotações sobre eventuais ocorrências que possam interferir no desempenho.

Art. 184 O servidor avaliado deverá realizar uma análise de sua participação no processo de avaliação de desempenho, onde serão apontados aspectos positivos e indicados



para melhoria em seu comportamento que afetem o desempenho e também os fatores externos que possam afetar o desempenho, assim como a indicação das medidas de correção necessárias.

### **TÍTULO V DO PROCESSO ADMINISTRATIVO DISCIPLINAR Capítulo I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 185 A autoridade que tiver ciência de irregularidade no serviço público é obrigada a promover a sua apuração imediata, mediante sindicância ou processo administrativo disciplinar, assegurada ao acusado ampla defesa.

Parágrafo Único. O setor competente de cada Poder deverá supervisionar e fiscalizar o cumprimento do disposto no "caput" deste artigo.

Art. 186 As denúncias sobre irregularidades serão objeto de apuração, desde que contenham a identificação do denunciante e sejam formuladas por escrito, confirmada a autenticidade.

Parágrafo Único. Quando o fato narrado não configurar evidente infração disciplinar ou ilícito penal, a denúncia será arquivada, por falta de objeto.

### **Capítulo II DO AFASTAMENTO PREVENTIVO**

Art. 187 (Revogado pela Lei Complementar nº 198/2011)

Parágrafo Único. (VETADO)

Art. 187 A - Como medida cautelar, no curso da apuração da irregularidade, a autoridade instauradora do processo administrativo disciplinar poderá determinar o afastamento do servidor pelo prazo não superior a 60 (sessenta) dias, caso tal ato se mostre conveniente à instrução do feito ou à ordem do serviço público.

Parágrafo Único. O servidor que venha a ser afastado preventivamente perderá 2/3 (dois terços) de seus vencimentos, que lhe serão restituídos em caso de reconhecimento de sua inocência ou de aplicação de penalidade que seja inferior ao prazo pelo qual teve vigor a media. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 198/2011)

### **Capítulo III DA SINDICÂNCIA**

Art. 188 A sindicância é o instrumento administrativo voltado à averiguação de fatos que evidenciem conduta funcional irregular, destinado à identificação de indícios quanto à autoria e à materialidade da conduta faltosa.

Parágrafo Único. A autoridade competente dispensará a sindicância quando do expediente constar indícios suficientes quanto à autoria e materialidade da infração.

Art. 189 A sindicância será processada por comissão permanente, composta por no mínimo 03 (três) servidores de ilibada reputação moral e funcional, designados pela autoridade competente, sempre em número ímpar.

§ 1º A autoridade designará os servidores suplentes que assumirão nos casos de impedimento dos titulares, observado o disposto no «caput» e parágrafo 1º deste artigo.

§ 2º São impedidos de participar de comissão de sindicância ou do processo administrativo disciplinar, cônjuge, companheiro ou parente do acusado, consanguíneo ou afim, em linha reta ou colateral, até o terceiro grau.

Art. 190 Da sindicância poderá resultar:

I - arquivamento do processo;

II - instauração de processo administrativo disciplinar.

Parágrafo Único. O prazo para conclusão da sindicância não excederá 60 (sessenta) dias, a contar da instauração, podendo ser prorrogado por até igual período, a critério da autoridade competente.

Art. 191 Na hipótese de o relatório da sindicância concluir que a infração está capitulada como possível ilícito penal, a autoridade competente encaminhará cópia dos autos ao Ministério Público, independentemente da imediata instauração do processo administrativo disciplinar.

Art. 192 Poderá a comissão sindicante concluir por infração diversa daquela definida no ato de instauração e/ou imputar ao sindicato outras infrações, além da originária.

Parágrafo Único. O disposto no "caput" deste artigo aplica-se ao processo administrativo disciplinar, desde que, para tanto, seja dada ao acusado a oportunidade do contraditório e ampla defesa quanto ao fato novo, emergente das provas.

### **Capítulo IV DO PROCEDIMENTO NO PROCESSO DISCIPLINAR**

Art. 193 O processo administrativo disciplinar é o instrumento destinado a apurar responsabilidade de servidor por possível infração praticada no exercício de suas atribuições, ou que tenha relação com as atribuições do cargo em que se encontre investido.

Art. 194 Do ato que instaurar processo administrativo disciplinar necessariamente constarão os seguintes elementos:

I - qualificação do servidor-acusado;

II - descrição pormenorizada da conduta;

III - descrição das disposições legais infringidas, consignando expressamente as agravantes que sejam imputadas ao acusado;

IV - pena máxima prevista para a infração.

Art. 195 O processo administrativo disciplinar será remetido a comissão permanente, composta por no mínimo 03 (três) servidores de ilibada reputação moral e funcional, designados pela autoridade competente, sempre em número ímpar.

Art. 196 A comissão permanente exercerá suas atividades com independência e imparcialidade, assegurado o sigilo necessário à elucidação do fato ou exigido pelo interesse do serviço público local.

Parágrafo Único. As reuniões e as audiências da comissão permanente terão caráter reservado.

Art. 197 O processo administrativo disciplinar se desenvolve nas seguintes fases:

- I - instauração;
- II - interrogatório do acusado, no qual este poderá apresentar requerimento de produção de provas;
- III - instrução;
- IV - defesa;
- V - relatório;
- VI - julgamento.

Art. 198 O prazo para a conclusão do processo administrativo disciplinar não excederá 90 (noventa) dias, contados da data de publicação do ato que instaurar o processo, admitida a sua prorrogação por igual prazo, quando as circunstâncias o exigirem.

Parágrafo Único. As reuniões serão registradas em atas que deverão detalhar as deliberações adotadas.

### Capítulo V DA INSTRUÇÃO NOS PROCEDIMENTOS DISCIPLINARES

Art. 199 A instrução obedecerá ao princípio do contraditório, assegurada ao acusado ampla defesa, com a utilização dos meios e recursos admitidos em direito.

Art. 200 Os autos da sindicância integrarão o processo administrativo disciplinar, como peça informativa da instrução.

Art. 201 Na fase de instrução, a comissão promoverá, de ofício ou a requerimento do acusado, os seguintes atos:

- I - tomada de depoimentos;
- II - acareações;
- III - investigações;
- IV - perícia;
- V - demais diligências cabíveis, objetivando a coleta de prova.

Art. 202 É assegurado ao acusado o direito de acompanhar o processo pessoalmente ou por intermédio de seu defensor, arrolar e reinquirir testemunhas, produzir provas e contraprovas e formular quesitos, quando se tratar de prova pericial.

§ 1º O presidente da comissão poderá denegar pedidos considerados impertinentes, meramente protelatórios, ou de nenhum interesse para o esclarecimento dos fatos.

§ 2º Será indeferido o pedido de prova pericial, quando a comprovação do fato depender de conhecimento especial de perito.

Art. 203 No ato do interrogatório, o acusado será novamente informado a respeito da acusação que lhe é formulada.

Art. 204 No caso de mais de um acusado, cada um deles será ouvido separadamente, e sempre que divergirem em suas declarações sobre fatos ou circunstâncias, será promovida a acareação entre eles.

Art. 205 Quando houver dúvida sobre a sanidade mental do acusado, a comissão proporá à autoridade competente que ele seja submetido a exame por junta médica oficial, da qual participe pelo menos um (01) médico psiquiatra.

Parágrafo Único. O incidente de sanidade mental será processado em auto apartado e apenso ao processo principal, após a expedição do laudo pericial.

Art. 206 O acusado que mudar de residência fica obrigado a comunicar à comissão o lugar onde poderá ser encontrado.

Art. 207 Achando-se o acusado em lugar incerto e não sabido, será citado por edital, publicado na forma da legislação vigente, para apresentar defesa.

Parágrafo Único. Na hipótese prevista no “caput” deste artigo, o prazo para defesa será de 15 (quinze) dias a contar da data da publicação do edital.

Art. 208 Considerar-se-á revel o acusado que, regularmente citado, deixar de comparecer ao interrogatório ou de apresentar defesa no prazo legal.

Parágrafo Único. A revelia será declarada, por termo, nos autos do processo.

Art. 209 Interrogado o acusado ser-lhe-á concedido o prazo de 5 (cinco) dias, a contar da data da intimação, para apresentar defesa prévia e rol de testemunhas, que não ultrapassará o número de 3 (três) e requerer diligências.

§ 1º A intimação será dispensada quando a defesa prévia for oferecida logo após o término do interrogatório.

§ 2º O prazo de defesa poderá ser prorrogado pelo dobro, para diligências reputadas indispensáveis.

§ 3º No caso de recusa do acusado em apor o ciente na cópia da intimação, o prazo para defesa contar-se-á da data declarada, em termo próprio, pelo servidor responsável pelo ato, com a assinatura de 2 (duas) testemunhas.

Art. 210 O defensor do acusado poderá assistir ao interrogatório, bem como à inquirição das testemunhas, sendo-lhe vedado interferir nas perguntas e respostas, facultando-se-lhe, porém, reinquiri-las, por intermédio do presidente da comissão.

Art. 211 O acusado será intimado com antecedência mínima de 2 (dois) dias para, querendo, acompanhar, em audiência, a produção das provas.

Art. 212 Quando depositar o rol de suas testemunhas, caberá ao acusado indicar sua qualificação completa, mencionando, ainda, em qual repartição o servidor público está lotado.

Parágrafo Único. Se a testemunha for servidor público, será expedido ofício solicitando o seu comparecimento ao chefe da repartição onde serve, com a indicação do local, dia e hora marcados para inquirição.

Art. 213 As testemunhas arroladas serão chamadas a depor mediante intimação expedida pelo presidente da comissão, a ser encaminhada ao endereço fornecido pelo acusado, devendo a segunda via, com o ciente da testemunha, ser anexado aos autos, podendo, ainda, comparecer à audiência independentemente de intimação ou serem intimadas por carta, telegrama ou pessoalmente.

§ 1º Expedida a comunicação, nos termos do «caput» deste artigo, e ao endereço constante da indicação fornecida pelo acusado, o não comparecimento de testemunha não implicará adiamento de qualquer ato processual.

§ 2º Cabe ao acusado ou seu defensor diligenciar junto aos autos do processo administrativo e, verificando que não produziu os efeitos a comunicação expedida a qualquer de suas testemunhas, providenciar sua substituição ou ainda a indicação de novo endereço para expedição de nova comunicação, com prazo de no mínimo 05 (cinco) dias anteriores à audiência, sob pena de preclusão.

Art. 214 Serão convidadas a depor, mediante ofício, com a possibilidade de indicar dia, hora e local para a realização do ato, as seguintes autoridades:

I - Vereador;

II - Secretário;

III - Outras autoridades a quem, por determinação legal, seja dispensado o mesmo tratamento.

Art. 215 O depoimento será prestado oralmente e reduzido a termo, não sendo lícito à testemunha trazê-lo por escrito.

§ 1º As testemunhas serão inquiridas separadamente.

§ 2º Na hipótese de depoimentos contraditórios ou que se infirmem, proceder-se-á a acareação entre os depoentes.

Art. 216 Finda a instrução, será ouvida a defesa em alegações finais, no prazo de 10 (dez) dias.

Art. 217 Apreciada a defesa, a comissão permanente elaborará relatório minucioso, onde resumirá as peças principais dos autos e mencionará as provas em que se baseou para formar a sua convicção.

Parágrafo Único. O relatório será sempre conclusivo quanto à inocência ou à responsabilidade do acusado.

Art. 218 Após o relatório da comissão, o processo será remetido à autoridade competente para o julgamento, que poderá solicitar a análise jurídica ao setor competente.

Parágrafo Único. A atuação do setor jurídico limitar-se-á à apreciação das questões formais do processo.

### **Capítulo VI DO JULGAMENTO NOS PROCEDIMENTOS DISCIPLINARES**

Art. 219 No prazo de 20 (vinte) dias, contados do recebimento do processo, a autoridade julgadora proferirá a sua decisão.

§ 1º Se a penalidade a ser aplicada exceder a alçada da autoridade instauradora do processo, este será encaminhado à autoridade competente, que decidirá em igual prazo.

§ 2º Havendo mais de um acusado e diversidade de sanções, o julgamento caberá à autoridade competente para a imposição da pena mais grave.

§ 3º Se a penalidade prevista for a exoneração ou cassação de disponibilidade, o julgamento caberá ao Chefe do respectivo Poder, conforme o caso.

Art. 220 Quando o relatório da comissão permanente contrariar as provas dos autos, a autoridade julgadora poderá, motivadamente, adotar conclusão diversa da apresentada.

Art. 221 Verificada a ocorrência de vício insanável, a autoridade que determinou a instauração do processo ou outra de hierarquia superior declarará a sua nulidade, total ou parcial, e ordenará, no mesmo ato, a instauração de novo processo.

§ 1º O julgamento fora do prazo legal não implica nulidade do processo.

§ 2º Caso entenda a autoridade que servidor designado para a comissão permanente concorreu, de modo doloso ou culposo, para a ocorrência da nulidade, deverá designar outros servidores para se responsabilizarem pelo processo, sem prejuízo das demais cominações legais.

### **Capítulo VII DA REVISÃO DO PROCESSO ADMINISTRATIVO DISCIPLINAR**

Art. 222 O processo administrativo disciplinar poderá ser revisto, a qualquer tempo, a pedido ou de ofício, quando se aduzirem fatos novos ou circunstâncias suscetíveis de justificar a inocência do punido ou a inadequação da penalidade aplicada.

Parágrafo Único. Em caso de falecimento, ausência ou desaparecimento do servidor, qualquer pessoa que tenha interesse legítimo poderá requerer a revisão do processo.

Art. 223 A simples alegação de injustiça da penalidade não constitui fundamento para a revisão, que requer elementos novos expressamente consignados na petição.

§ 1º No processo revisional, o ônus da prova cabe ao requerente.

§ 2º Não será processado o requerimento de revisão que verse sobre fatos anteriormente apreciados em processo revisional.

Art. 224 A revisão correrá em apenso ao processo originário.

Art. 225 A revisão não será remetida aos mesmos servidores que conduziram o processo originário, sendo designada uma comissão revisora para cada caso, mediante ato do Chefe de cada Poder.

Art. 226 A comissão revisora terá 60 (sessenta) dias para a conclusão dos trabalhos.

Art. 227 Aplica-se aos trabalhos da comissão revisora, no que couber, as normas e procedimentos próprios da comissão permanente.

Art. 228 O julgamento caberá à autoridade que aplicou a pena ou à autoridade instauradora.

Parágrafo Único. O prazo para julgamento será de 30 (trinta) dias, contados do recebimento do processo, no curso do qual a autoridade julgadora poderá determinar diligências.

Art. 229 Julgada procedente a revisão, será declarada sem efeito a penalidade aplicada, restabelecendo-se todos os direitos do servidor.

Parágrafo Único. Da revisão do processo não poderá resultar agravamento de penalidade.

### **TÍTULO VI DA SEGURIDADE SOCIAL DO SERVIDOR Capítulo Único DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 230 Os servidores públicos municipais ocupantes de cargo de provimento efetivo, regulados pelas disposições contidas nesta Lei, serão segurados do RGPS, até a implantação do Regime Próprio da Previdência do Servidor do Município de Suzano, nos termos do art. 40 da Constituição Federal e legislação regulamentadora e complementar.

Parágrafo Único. Os Servidores Públicos Municipais ocupantes de cargo de provimento em comissão, regulados pelas disposições contidas nesta Lei, são segurados obrigatórios do RGPS.

### **PARTE ESPECIAL LIVRO I DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 231 Os Profissionais da Educação do Município de Suzano, que ocupam cargos efetivos ou de comissão, além das disposições contidas nesta Lei, ainda estão sujeitos a disposições específicas da categoria.

§ 1º Para efeitos da presente Lei, Profissionais da Educação são todos os servidores integrantes do Quadro de Pessoal da Secretaria Municipal de Educação nos termos da legislação própria.

§ 2º Aplica-se o disposto nesta Lei, no que couber, aos cargos públicos de provimento em comissão, ligados à carreira dos Profissionais da Educação.

Art. 232 Os cargos de carreira dos Profissionais da Educação são acessíveis a todos os brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em Lei.

Art. 233 O exercício dos cargos da carreira dos Profissionais da Educação exige não só conhecimentos específicos, adquiridos e mantidos por meio de estudos contínuos, mas também responsabilidades pessoais e coletivas para com a Educação e o bem-estar dos educandos e da comunidade.

Art. 234 Este estatuto tem como princípios o disposto no art. 206 da Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e também ao seguinte:

I - a gestão democrática da educação;

II - o aprimoramento da qualidade do ensino público no Município de Suzano;

III - a valorização dos Profissionais da Educação;

IV - a escola gratuita e de qualidade para todos.

Art. 235 A gestão democrática da educação consistirá na participação das comunidades internas e externas, na forma colegiada e representativa, observada em qualquer caso a legislação pertinente.

Art. 236 O ensino público municipal deverá garantir à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto:

I - a aprendizagem integrada e abrangente objetivando:

a) superar a fragmentação das várias áreas do conhecimento, observando as especificidades de cada modalidade e nível de ensino;

b) propiciar ao educando o saber organizado, para que possa reconhecer-se como agente do processo de construção do conhecimento e transformação das relações humanas.

II - o preparo do educando para o exercício consciente da cidadania e no seu processo de humanização;

III - a garantia de igualdade de tratamento, sem discriminação de qualquer espécie;

IV - a garantia do direito de organização e representação estudantil no âmbito do Município.

Art. 237 A valorização dos Profissionais da Educação será assegurada por meio de:

I - formação permanente e sistemática de todos os servidores do Quadro de Pessoal dos Profissionais da Educação, promovida pela Secretaria Municipal de Educação;

II - condições dignas de trabalho para os Profissionais da Educação;

III - perspectivas de progressão na carreira de forma organizada por meio de Plano de Carreira e Vencimento dos Profissionais da Educação;

IV - realização periódica de concurso público;

V - exercício de todos os direitos e vantagens compatíveis com as atribuições e responsabilidades dos Profissionais da Educação;

VI - apuração e punição dos envolvidos em casos de assédio moral nos termos da legislação vigente;

VII - exercício do direito de greve, nos termos da Lei.

### **TÍTULO II DOS ATOS PARA O INGRESSO NO SERVIÇO PÚBLICO Capítulo I DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 238 São requisitos básicos para investidura em cargo da carreira dos Profissionais da Educação os constantes do art. 8º desta Lei e também:

I - o nível de escolaridade, capacitação e, se for o caso, habilitação profissional para o exercício das atribuições inerentes do cargo exigidas em Lei;

II - a aptidão física e mental, nos termos do art. 15 desta Lei;

III - o atendimento às condições específicas e especiais, que porventura exista, estabelecidas em Lei.

§ 1º As atribuições do cargo podem justificar a exigência de outros requisitos estabelecidos em Lei.

§ 2º Às pessoas com deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para investidura em cargo público cujas atribuições sejam compatíveis, nos termos da legislação própria.

§ 3º A investidura nos cargos da carreira dos (as) Profissionais da Educação ocorrerá com a posse.

Art. 239 O provimento dos cargos da carreira dos Profissionais da Educação será por meio de ato do Chefe do Poder Executivo.

### **Capítulo II DO CONCURSO PÚBLICO**

Art. 240 O concurso público para os cargos da carreira dos Profissionais da Educação será de provas e títulos, podendo ser realizado em duas (02) etapas, conforme dispuser a Lei que fixa as diretrizes do sistema de carreira e vencimento dos Profissionais da Educação do Município de Suzano.

Art. 241 Aplica-se aos concursos públicos para os cargos da carreira dos Profissionais da Educação as normas gerais de concursos públicos estabelecidas pela legislação pertinente.

Parágrafo Único. Os concursos públicos para os cargos da carreira dos Profissionais da Educação serão realizados, obrigatoriamente, quando:

I - o percentual dos cargos vagos atingir 5% (cinco por cento) do total de cargos;

II - não houver aprovados e classificados excedentes de concurso anterior para a carreira com prazo de validade em vigor.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 242 O edital do concurso público estabelecerá os requisitos a serem cumpridos pelos candidatos com base no disposto no artigo anterior.

### **Capítulo III DO PROVIMENTO SEÇÃO I DAS FORMAS DE PROVIMENTO**

Art. 243 São formas de provimento de cargo da carreira dos Profissionais da Educação:

- I - nomeação;
- II - readaptação;
- III - reversão;
- IV - reintegração;
- V - aproveitamento;
- VI - remoção.

#### **SUBSEÇÃO I DA NOMEAÇÃO**

Art. 244 A nomeação para os cargos da carreira dos Profissionais da Educação será:

- I - em caráter efetivo;
- II - em comissão, para cargos de livre nomeação e exoneração.

Art. 245 A nomeação para cargo de provimento efetivo da carreira dos Profissionais da Educação depende de prévia aprovação em concurso público de provas e títulos, obedecido em qualquer caso, a ordem de classificação e os termos da legislação própria.

Parágrafo Único. Os demais requisitos para o ingresso e o desenvolvimento do servidor na carreira, serão estabelecidos pela Lei que fixar as diretrizes do sistema de carreira e vencimento dos Profissionais da Educação.

#### **SUBSEÇÃO II DA LOTAÇÃO**

Art. 246 A lotação é o número de servidores que devem ter exercício em cada órgão ou unidade responsável pelo desempenho das atividades vinculadas à educação formal no Município.

Art. 247 O número de servidores lotados em cada uma das unidades escolares será o designado pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 248 Caberá aos Coordenadores Educacionais organizar e compatibilizar horários dos turnos de funcionamento, visando ao cumprimento da proposta educacional da respectiva pasta, de acordo com o plano de lotação aprovado.

§ 1º A atribuição de sedes aos servidores não docentes far-se-á de acordo com os seguintes critérios:

I - aferição do tempo de serviço, por meio da conversão em pontos do tempo de efetivo exercício na Rede Municipal Pública de Ensino;

II - aferição da conclusão de graduação na área da educação, por meio da conversão em pontos da respectiva conclusão;

III - combinação das razões tempo e títulos descritas nos incisos I e II deste artigo.

§ 2º Havendo a necessidade excepcional de remanejamento de servidores à outras unidades escolares, por motivos emergenciais e de reorganização, à Secretaria Municipal de Educação é reservado o direito de transferir temporariamente o servidor, seguindo os seguintes critérios:

I - servidor lotado em unidade escolar mais próxima da unidade escolar com necessidade;

II - menor tempo de serviço na Rede Municipal Pública de Ensino;

III - local de residência do servidor;

IV - servidor não estudante;

V - menor número de filhos;

VI - menor idade.

#### **SUBSEÇÃO III DA READAPTAÇÃO**

Art. 249 Readaptação é a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física, sensorial ou mental e obedecerá ao disposto na legislação própria.

Art. 250 O servidor da carreira dos Profissionais da Educação readaptado temporariamente, manterá sua lotação durante o período de vigência do laudo médico.

§ 1º Havendo renovação do laudo médico temporário por período superior a 2 (dois) anos, contínuos ou interpolados, o servidor perderá sua lotação.

§ 2º Haverá classificação e atribuição específicas para o servidor readaptado.

§ 3º Os laudos médicos de readaptação deverão ser reavaliados por junta médica oficial a cada 1 (um) ano, contabilizados a partir da data da readaptação.

#### **SUBSEÇÃO IV DA REVERSÃO**

Art. 251 Reversão é o retorno à atividade do servidor aposentado por invalidez, quando, por junta médica oficial, forem declarados insubsistentes os motivos da aposentadoria, nos termos desta Lei.

#### **SUBSEÇÃO V DA REINTEGRAÇÃO**

Art. 252 Reintegração é a reinvestidura do servidor no cargo anteriormente ocupado ou no cargo resultante de sua transformação, quando invalidada a sua exoneração por decisão administrativa ou judicial, com ressarcimento de todas as suas vantagens nos termos desta Lei.

#### **SUBSEÇÃO VI DA DISPONIBILIDADE E DO APROVEITAMENTO**

Art. 253 Extinto o cargo ou declarada a sua desnecessidade, o servidor estável ficará em disponibilidade com remuneração proporcional ao tempo de serviço até o seu aproveitamento obrigatório conforme o disposto nesta Lei.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

### SUBSEÇÃO VII DA REMOÇÃO

Art. 254 Remoção é o deslocamento do servidor da carreira dos Profissionais da Educação de sua lotação para outra.

Art. 255 A remoção se faz anualmente, a pedido, obedecendo uma ordem de classificação, efetuada por meio do exposto nos incisos I, II e III do § 1º do art. 248 e incisos I, II, III e IV do art. 305, durante o último trimestre de cada ano ou em outro período, nos casos excepcionais, a critério da Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo Único. O processo de remoção precederá aos concursos públicos para ingresso na carreira dos Profissionais da Educação em cargos equivalentes.

Art. 256 A remoção a pedido se processa por meio de requerimento do interessado à Secretaria Municipal de Educação, o qual será avaliado e deferido ou indeferido mediante a possibilidade e a necessidade da Rede Municipal Pública de Ensino.

Art. 257 A remoção por permuta se processa a pedido de ambos os interessados precedendo o início do ano letivo conforme o calendário escolar.

§ 1º Os permutadores devem ter a mesma categoria funcional e o mesmo regime de trabalho.

§ 2º Apenas poderá ser solicitada a remoção por permuta após 1 (um) ano de lotação na unidade escolar.

§ 3º Em situação excepcional devidamente justificada e comprovada por meio de documentos, a remoção por permuta poderá ocorrer no mês de julho, desde que não ocorra prejuízo para o andamento das atividades escolares.

Art. 258 Não poderá solicitar a remoção por permuta, o Profissional da Educação que:

I - esteja em processo de avaliação médica oficial para a readaptação nos termos dos arts. 249 e 250;

II - esteja na condição de readaptado com laudo médico oficial temporário;

III - esteja lotado em unidade escolar que possua Profissional da Educação em situação de excedente na mesma área de atuação.

Art. 259 A remoção independerá de processo de seleção:

I - para o membro da carreira dos Profissionais da Educação que apresentar problema de saúde que impeça o exercício em seu local de lotação, comprovado por órgão médico oficial;

II - quando ocorrer extinção de escolas, alteração de matrículas ou disciplinas, que importe em diminuição de lotação.

Art. 260 À Secretaria Municipal de Educação caberá verificar os casos omissos, não previstos nesta Lei.

### SEÇÃO II DA POSSE E DO EXERCÍCIO

Art. 261 Posse é a aceitação expressa das atribuições, dos deveres, das responsabilidades e dos direitos inerentes ao cargo ocupado, que não poderão ser alterados unilateralmente, por quaisquer das partes, ressalvados os atos de ofício previstos em Lei.

Art. 262 Exercício é o efetivo desempenho das atribuições do cargo da carreira dos Profissionais da Educação, sendo que ao Secretário Municipal de Educação compete atestar o início do exercício pelo servidor.

Art. 263 A posse e o exercício do servidor da carreira dos Profissionais da Educação obedecerá ao disposto nesta Lei.

Art. 264 Os servidores cumprirão jornada de trabalho fixada em razão das atribuições pertinentes aos respectivos cargos.

Parágrafo Único. O disposto no "caput" não se aplica a duração de trabalho estabelecida para categorias de profissionais com regulamentação específica.

### Capítulo IV DO ESTÁGIO PROBATÓRIO E DA ESTABILIDADE SEÇÃO ÚNICA DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 265 Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo da carreira dos Profissionais da Educação ficará sujeito a estágio probatório visando a aquisição da estabilidade, por período de 36 (trinta e seis) meses, durante o qual sua aptidão e capacidade serão objeto obrigatório de avaliação especial de desempenho.

Parágrafo Único. O estágio probatório e a aquisição da estabilidade do servidor da carreira dos Profissionais da Educação obedecerão ao disposto nesta Lei.

### TÍTULO III DOS DIREITOS E VANTAGENS Capítulo I DOS DIREITOS

Art. 266 São direitos dos integrantes da carreira dos Profissionais da Educação do Município de Suzano, além de outros:

I - ter ao seu alcance informações educacionais, bibliografia, materiais didáticos e outros instrumentos inclusive informatizados, bem como contar com assistência técnico-pedagógica que auxilie e estimule a melhoria de sua atuação profissional e ampliação de seus conhecimentos;

II - dispor no ambiente de trabalho, de instalações e materiais técnico-pedagógicos suficientes e adequados para que possa desenvolver suas atividades;

III - ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, equipamentos e procedimentos didáticos, bem como dispor de instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, dentro dos princípios psicopedagógicos, em acordo com o projeto político-pedagógico;

IV - receber auxílio, se necessário, para a publicação de trabalhos técnico-científicos e livros didáticos ou técnico-científicos, mediante solicitação e aprovação da Administração, compreendendo conteúdos pertinentes à área da educação;

V - ter assegurada a igualdade de tratamento no plano técnico-pedagógico;

VI - receber, por meio de serviços técnicos especializados em educação e apoio à educação, assistência ao exercício profissional;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

VII - participar das deliberações que afetam a vida e as atividades da unidade escolar e do desenvolvimento eficiente do processo pedagógico;

VIII - participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades educativas, assim como de reuniões, comissões e conselhos escolares.

### **Capítulo II DO VENCIMENTO E DEMAIS VANTAGENS PESSOAIS**

Art. 267 Vencimento é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em Lei.

Art. 268 Vencimentos expressa a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público efetivo, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em Lei.

Art. 269 O disposto neste capítulo deverá ser aplicado na forma desta Lei.

### **Capítulo III DAS FALTAS SEÇÃO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 270 O servidor da carreira dos Profissionais da Educação perderá:

I - a remuneração do dia em que não comparecer ao serviço, sem motivo justificado;

II - a parcela da remuneração diária, proporcional aos atrasos, ausências justificadas, ressalvadas as concessões de que trata o art. 292, e as saídas antecipadas, salvo na hipótese de compensação de horário, até o mês subsequente ao da ocorrência, a ser estabelecida pela chefia imediata, iguais ou superiores a 60 (sessenta) minutos.

### **SEÇÃO II DAS FALTAS JUSTIFICADAS**

Art. 271 O servidor da carreira dos Profissionais da Educação justificará ao superior imediato de até o máximo de 5 (cinco) faltas por ano nos termos desta Lei.

### **SEÇÃO III DAS FALTAS INJUSTIFICADAS**

Art. 272 Serão consideradas faltas injustificadas aquelas em que o servidor da carreira dos Profissionais da Educação ausentar-se do serviço sem um justo motivo.

Parágrafo Único. O servidor sofrerá o desconto em seu vencimento e não será considerado como período de efetivo exercício para todos os efeitos.

### **SEÇÃO IV DAS FALTAS ABONADAS**

Art. 273 As faltas ao serviço dos servidores nomeados para cargo de provimento efetivo da carreira dos Profissionais da Educação, até o máximo de 6 (seis) por ano, que não exceda a 1 (uma) por mês, serão abonadas desde que não haja prejuízo ao educando, à unidade escolar e a Rede Municipal Pública de Ensino.

§ 1º O servidor deverá encaminhar requerimento solicitando com, no mínimo, 2 (dois) dias de antecedência o abono das faltas a que se refere o «caput», sempre a critério da autoridade competente ouvido o Coordenador Educacional da unidade escolar.

§ 2º A construção da política das faltas abonadas no interior das unidades escolares dar-se-á no Conselho de Escola em reunião específica durante o período de planejamento no início de cada ano letivo, a qual referenciará a ação do Coordenador Educacional sempre considerando o previsto nesta Lei.

§ 3º Não serão permitidas faltas abonadas em emendas de feriado.

### **SEÇÃO V DO BANCO DE HORAS**

Art. 274 Os Profissionais da Educação com funções não docentes que prestarem serviços a título de horas extraordinárias poderão, a critério do Secretário Municipal de Educação, compensarem as horas em sistema denominado banco de horas nos termos do art. 121 desta Lei.

### **Capítulo IV DA EVOLUÇÃO E PROGRESSÃO FUNCIONAL**

Art. 275 O servidor ocupante de cargo de provimento efetivo terá evolução e progressão funcional nos termos da Lei que fixa as diretrizes do sistema de carreira e vencimento dos Profissionais da Educação do Município de Suzano.

### **Capítulo V DA FORMAÇÃO**

Art. 276 O servidor da carreira dos Profissionais da Educação deverá participar de processos de formação continuada integrados às necessidades do serviço e do interesse público, na área de atuação do mesmo.

Art. 277 A Secretaria Municipal de Educação cuidará permanentemente da formação dos servidores de carreira dos Profissionais da Educação do Município.

Art. 278 A formação é o conjunto de procedimentos que visam proporcionar aos integrantes da carreira dos Profissionais da Educação a sua atualização profissional, com vistas à melhoria da qualidade de ensino e demais atividades educativas.

Parágrafo Único. A formação será desenvolvida por intermédio de cursos, congressos, seminários, encontros, simpósios, palestras, fórum de debates, semanas de estudos, acompanhamento e aconselhamento, além de outros procedimentos similares.

Art. 279 São objetivos da formação:

I - propiciar a associação entre teoria e prática;

II - criar condições propícias à efetiva qualificação dos servidores, de acordo com suas atribuições, por meio de cursos, seminários, conferências, oficinas de trabalho, implementação de projetos e outros instrumentos para possibilitar a definição de novos programas, métodos e estratégias de ensino, adequadas às transformações educacionais;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

III - promover a valorização do (a) Profissional da Educação.

Art. 280 Compete à Secretaria Municipal de Educação:

I - identificar as áreas e servidores para programas de formação;

II - planejar a participação do servidor da carreira dos Profissionais da Educação nos programas de formação e adotar as medidas necessárias para que os afastamentos que ocorrerem não causem prejuízo às atividades educacionais;

III - estabelecer a data de realização dos programas de formação contínua, respeitados o turno de trabalho e a jornada do profissional;

IV - incentivar o auto-desenvolvimento profissional.

Art. 281 Os programas de formação serão conduzidos:

I - sempre que possível, diretamente pela Secretaria Municipal de Educação;

II - por meio de contratação de especialistas ou instituições especializadas, observada a legislação pertinente;

III - mediante encaminhamento do servidor à organizações especializadas, sediadas ou não no Município;

IV - por meio da realização de programas de diferentes formatos utilizados, também, os recursos da educação à distância.

Art. 282 Os programas de formação serão elaborados e organizados anualmente a tempo de se prever, na proposta orçamentária, os recursos para sua implementação.

### Capítulo VI DAS VANTAGENS

Art. 283 Além do vencimento, serão pagas aos servidores da carreira dos Profissionais da Educação as vantagens constantes desta Lei, em especial:

I - gratificação por trabalho ou docência em escola com difícil provimento;

II - adicional noturno.

### SEÇÃO I DA GRATIFICAÇÃO POR TRABALHO OU DOCÊNCIA EM ESCOLA COM DIFÍCIL LOTAÇÃO

Art. 284 Os servidores da carreira dos Profissionais da Educação, enquanto atuarem em escolas consideradas de difícil lotação, farão jus à gratificação neste período.

Art. 285 Para efeitos desta Lei, considerar-se-á escola de difícil lotação, as que serão definidas por meio de ato do Chefe do Poder Executivo.

Art. 286 A gratificação por trabalho ou docência em escola de difícil lotação será concedida aos servidores da carreira dos Profissionais da Educação enquanto atuarem nas referidas unidades escolares e terá o valor do vencimento acrescido o percentual de 15% (quinze por cento).

Art. 287 O servidor da carreira dos Profissionais da Educação perderá o direito à gratificação por trabalho ou docência em escola com difícil lotação, no momento em que cessar sua atuação nas referidas escolas.

Art. 288 A gratificação por trabalho ou docência em escola com difícil lotação não se incorporará ao vencimento para nenhum efeito.

### SEÇÃO II DO ADICIONAL NOTURNO

Art. 289 O serviço noturno, prestado pelo servidor ocupante de cargo de provimento efetivo com funções docentes, em horário compreendido entre 19h00 (dezenove horas) e 23h00 (vinte e três horas), terá o valor do vencimento acrescido em 25% (vinte e cinco por cento).

Art. 290 O serviço noturno, prestado pelo servidor ocupante de cargo de provimento efetivo não docente, devido a natureza do seu trabalho na área da Educação, em horário compreendido entre 19h00 (dezenove horas) e 23h00 (vinte e três horas), terá o valor do vencimento acrescido em 25% (vinte e cinco por cento).

Art. 291 O adicional de que trata os arts. 289 e 290 não se incorporará a remuneração do servidor.

### Capítulo VII DAS LICENÇAS, DOS AFASTAMENTOS E DAS CONCESSÕES

Art. 292 Conceder-se-á ao servidor da carreira dos Profissionais da Educação as licenças constantes da parte geral desta Lei.

Art. 293 Fica garantido aos servidores ocupantes de cargo de provimento efetivo da carreira dos Profissionais da Educação da Rede Municipal Pública de Ensino o afastamento para fins de realização de curso de pós-graduação presencial.

§ 1º O afastamento será sem prejuízo da remuneração quando o curso de pós-graduação estiver vinculado a pesquisa acadêmica focada em estudo de caso da Rede Municipal Pública de Ensino de Suzano e coerente com a atividade fim do cargo de provimento efetivo ocupado pelo servidor.

§ 2º O afastamento será com prejuízo da remuneração nas situações não previstas no parágrafo 1º, podendo, ser solicitada, neste caso, bolsa de estudo no valor de 30% (trinta por cento) do vencimento do cargo de provimento efetivo ocupado pelo servidor.

§ 3º O período de afastamento nos termos do «caput» fica condicionado ao período de vínculo comprovado entre o servidor e a unidade acadêmica não excedendo a 3 (três) anos para mestrado e 4 (quatro) anos para doutorado.

§ 4º Os servidores em afastamento remunerado de que trata o parágrafo 1º não poderão exceder a 5% (cinco por cento) do total do quadro de pessoal efetivo de cada cargo em atividade.

§ 5º Os critérios para seleção dos candidatos e demais normas para a concessão do afastamento serão fixados por meio de ato do Chefe do Poder Executivo.

### Capítulo VIII DO TEMPO DE SERVIÇO

Art. 294 A apuração do tempo de serviço será feita em dias, que serão convertidos em anos, considerado o ano como de 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias.



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 295 O tempo de efetivo exercício deverá ser apurado nos termos da parte geral desta Lei.

### Capítulo IX DA VACÂNCIA

Art. 296 A vacância do cargo público da carreira dos Profissionais da Educação decorrerá das situações previstas na parte geral desta Lei.

Art. 297 A exoneração do servidor ocupante de cargo de provimento efetivo dar-se-á exclusivamente após processo administrativo disciplinar nos termos da parte geral desta Lei.

### Capítulo X DA SUBSTITUIÇÃO

Art. 298 Os servidores da carreira dos Profissionais da Educação investidos em cargo de provimento em comissão ou função de direção ou chefia terão substitutos indicados no regimento interno do órgão ou, no caso de omissão, previamente designados por meio de ato regular do Chefe do Poder Executivo.

§ 1º O substituto assumirá automática e cumulativamente, sem prejuízo do cargo que ocupa, o exercício do cargo de provimento em comissão ou função de direção ou chefia, nos afastamentos, impedimentos legais ou regulamentares do titular e na vacância do cargo, hipóteses em que deverá optar pela remuneração de um deles durante o respectivo período.

§ 2º O substituto fará jus à retribuição pelo exercício do cargo de provimento em comissão ou função de direção ou chefia, nos casos dos afastamentos, férias ou impedimentos legais do titular, superiores a 5 (cinco) dias consecutivos, paga na proporção dos dias de efetiva substituição, que excederem o referido período.

§ 3º No caso de substituição com base no parágrafo 2º, o substituto perceberá o vencimento do cargo de provimento em comissão ou função de direção ou chefia em que se der a substituição, salvo se optar pelo vencimento de seu cargo de provimento efetivo.

§ 4º Em caso excepcional, atendida a conveniência da Administração e o interesse público, o titular de cargo de provimento em comissão ou função de direção ou chefia, poderá ser designado ou nomeado, cumulativamente, como substituto para outro cargo ou função da mesma natureza, até que se verifique a nomeação ou designação do titular, nesse caso, somente perceberá o vencimento correspondente a um dos cargos ou funções.

Art. 299 As substituições de professores por período inferior a 15 (quinze) dias, sempre que possível, deverão ser efetuadas por professores ocupantes de cargos de provimento efetivo por meio da suplementação da jornada de trabalho ou por meio dos professores substitutos.

§ 1º Na impossibilidade da substituição ser realizada nos termos do «caput», deverão ser admitidos professores em caráter temporário.

§ 2º As substituições de que trata este artigo, não poderão ultrapassar o ano letivo para a qual foi autorizada e serão obrigatoriamente, por tempo determinado.

§ 3º Os professores tratados no parágrafo 1º serão selecionados e admitidos mediante processo seletivo, nos termos de legislação específica.

§ 4º Esses professores serão remunerados na mesma proporção do ocupante de cargo de provimento efetivo que estão substituindo, considerando o seu vencimento.

Art. 300 As substituições de servidores por período igual ou superior a 15 (quinze) dias, poderá ser realizada por servidores admitidos em caráter temporário.

§ 1º As substituições de que trata este artigo, não poderão ultrapassar o ano letivo para a qual foi autorizada e serão obrigatoriamente, por tempo determinado.

§ 2º Os servidores tratados no «caput» serão selecionados e admitidos mediante processo seletivo, nos termos de legislação específica.

§ 3º Esses servidores serão remunerados na mesma proporção do ocupante de cargo de provimento efetivo que estão substituindo, considerando o seu vencimento.

### Capítulo XI DAS FÉRIAS E DO RECESSO

Art. 301 Aos Profissionais da Educação em exercício de docência nas unidades escolares, são assegurados 30 (trinta) dias de férias anuais, durante o mês de janeiro.

§ 1º O período de férias de que trata o «caput» será concedido nos termos do art. 125 desta Lei.

§ 2º O pagamento da remuneração devida por ocasião das férias deverá ser efetuado em conformidade com o disposto no art. 130 desta Lei.

§ 3º O servidor exonerado do cargo de provimento efetivo ou de provimento em comissão, perceberá indenização relativa ao período das férias a que tiver direito e ao incompleto, na proporção de 1/12 (um doze avos) por mês de efetivo exercício ou fração superior a 14 (quatorze) dias.

§ 4º A indenização será calculada com base na remuneração do mês em que for publicado o ato de exoneração.

§ 5º O período de gozo de férias somente poderá ser interrompido por motivo de calamidade pública, comoção interna, convocação para júri, serviços militar ou eleitoral ou por motivo de superior interesse público devidamente justificado.

§ 6º O restante do período interrompido será gozado de uma só vez.

Art. 302 Além do período de férias constante do artigo anterior, os Profissionais da Educação poderão gozar de recesso escolar, conforme calendário escolar.

Art. 303 Durante as férias e o recesso escolar, os Profissionais da Educação perceberão o mesmo vencimento recebido no mês anterior.

Art. 304 Durante o recesso escolar, ressalvando o período de gozo de férias, o servidor poderá ser convocado a prestar serviços educacionais.

### Capítulo XII DA ATRIBUIÇÃO DE TURMAS

Art. 305 Para fins de atribuição de turmas, os docentes serão classificados, observada a seguinte ordem de preferência:

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

I - situação funcional:

a) admitidos para cargos de provimento efetivo, mediante concurso público de provas e títulos, correspondentes aos componentes curriculares das classes a serem atribuídas;

b) professores com carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais.

II - tempo de serviço no magistério público, na forma a ser regulamentada;

III - títulos computáveis obtidos pelo docente, por meio da conversão em pontos das cargas horárias dos respectivos títulos;

IV - combinação das razões tempo e títulos descritas nos incisos II e III.

§ 1º Aos docentes admitidos para cargo de provimento efetivo na Rede Municipal Pública de Ensino, serão atribuídas simultaneamente as classes em substituição referente aos docentes afastados.

§ 2º O docente, indicado e nomeado para as funções de suporte pedagógico e que seja exonerado a pedido ou a critério da Administração, não perde o direito de voltar às turmas das quais é titular, durante o ano letivo.

Art. 306 Compete à Secretaria Municipal de Educação atribuir as classes aos docentes da Rede Municipal Pública de Ensino, respeitada a ordem de classificação, conforme o artigo anterior.

Parágrafo Único. A Secretaria Municipal de Educação expedirá as normas complementares necessárias ao cumprimento do disposto neste artigo.

### Capítulo XIII

#### DO HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

Art. 307 Cabe à Coordenação Educacional da unidade escolar garantir a participação de todos os Profissionais da Educação não docentes nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em sistema de rodízio.

Art. 308 O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) do pessoal docente deverá ser sistematizado pela Secretaria Municipal de Educação.

### Capítulo XIV

#### DA ASSISTÊNCIA À SAÚDE

Art. 309 A assistência a saúde do servidor da carreira dos Profissionais da Educação e de sua família compreende assistência médica ambulatorial, hospitalar, odontológica, psicológica e farmacêutica prestada pelo Sistema Único de Saúde - SUS.

### Capítulo XV

#### DO DIREITO DE PETIÇÃO

Art. 310 É assegurado ao servidor da carreira dos Profissionais da Educação o direito de requerer aos Poderes Públicos, em defesa de direito ou interesse legítimo, nos termos desta Lei.

### TÍTULO IV DO REGIME DISCIPLINAR Capítulo I DOS DEVERES

Art. 311 São deveres do servidor ocupante de cargo da carreira dos Profissionais da Educação:

I - conhecer e respeitar as Leis;

II - preservar os princípios, os ideais e os fins da educação brasileira, por meio de seu desempenho profissional;

III - empenhar-se em prol do desenvolvimento do educando, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da educação;

IV - participar das atividades educacionais que lhe forem atribuídas por força de suas funções;

V - comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas tarefas com eficiência, zelo e presteza;

VI - manter o espírito de cooperação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade em geral;

VII - incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre os educandos e demais educadores;

VIII - contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando;

IX - respeitar o educando como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado;

X - comunicar ao superior imediato as irregularidades de que tiver conhecimento, na sua área de atuação, ou às entidades superiores, no caso de omissão por parte da primeira;

XI - zelar pela defesa dos direitos profissionais e pela reputação da categoria profissional;

XII - fornecer elementos para a permanente atualização de seus assentamentos, junto a unidade de pessoal;

XIII - considerar os princípios psicopedagógicos, a realidade sócio-econômica da clientela escolar e as diretrizes da Política Educacional na escolha e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem;

XIV - participar de conselhos referentes ao desenvolvimento da educação no Município de Suzano;

XV - participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares;

XVI - acatar as decisões do Conselho de escola, observando a legislação vigente;

XVII - participar das atividades educacionais que forem próprias do cargo ou da função que ocupa;

XVIII - assegurar a efetivação dos direitos pertinentes à criança e ao adolescente, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, comunicando às autoridades competentes os casos de que tenham conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos;

XIX - zelar pelo cumprimento dos horários e calendário escolar;

XX - manter a Secretaria Municipal de Educação informada do desenvolvimento do processo educacional, expondo suas críticas e apresentando sugestões para a sua melhoria;

XXI - buscar o seu constante aperfeiçoamento profissional por meio de participação em cursos, reuniões, seminários, sem prejuízo de suas atribuições;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

XXII - representar contra ilegalidade, omissão ou abuso de poder.

Parágrafo Único. A representação de que trata o inciso XXII será encaminhada, assegurando-se ao representando o direito a ampla defesa.

### Capítulo II DAS PROIBIÇÕES

Art. 312 Sem prejuízo das demais proibições constantes da parte geral desta Lei, ao servidor que integre o Quadro dos Profissionais da Educação ainda é vedada:

I - a ação ou omissão que traga prejuízo físico, moral ou intelectual;

II - a imposição de castigo físico ou humilhante;

III - a prática de discriminação por motivo de raça, condição social, intelectual, sexo, credo ou convicção política;

IV - a alteração de qualquer resultado de avaliação, ressalvados os casos de erro manifesto, por ele considerado ou reconhecido;

V - impedir que o educando participe das atividades educativas em razão de qualquer carência material.

### Capítulo III DA ACUMULAÇÃO

Art. 313 Ressalvados os casos previstos no inciso XVI do art. 37 da Constituição Federal, é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos.

§ 1º A proibição de acumular estende-se a cargos, empregos e funções em autarquias, fundações públicas, empresas públicas, sociedades de economia mista, suas subsidiárias, e sociedades controladas direta ou indiretamente pelo Poder Público.

§ 2º A acumulação de cargos, ainda que lícita, fica condicionada à:

I - comprovação da compatibilidade de horários, considerando-se todos os seus componentes nos dois (02) cargos;

II - comprovação da viabilidade de acesso aos locais de trabalho por meios normais de transporte;

III - existência de intervalo entre o término de uma jornada e início da outra de, no mínimo, 1 (uma) hora.

§ 3º O intervalo constante do inciso III do parágrafo 2º poderá ser reduzido para, o mínimo de até 15 (quinze) minutos quando os locais de trabalho forem situados próximos, ou no mesmo local, sempre a critério da autoridade competente e desde que não haja prejuízo para o serviço público municipal.

§ 4º Além dos requisitos previstos no parágrafo 2º, apenas será possível a acumulação de cargos que perfazem uma carga horária total máxima de 70 (setenta) horas semanais, somadas as 02 (duas) jornadas.

§ 5º É vedada a percepção simultânea de proventos de aposentadoria com a remuneração de cargo, emprego ou função pública, ressalvados os cargos e empregos acumuláveis na forma do inciso XVI do art. 37 da Constituição Federal, os cargos eletivos e os cargos de provimento em comissão declarados em Lei de livre nomeação e exoneração.

Art. 314 O servidor não poderá exercer mais de um (01) cargo de provimento em comissão.

Art. 315 O servidor vinculado ao regime desta Lei, que acumular licitamente 2 (dois) cargos de provimento efetivo da Rede Municipal Pública de Ensino de Suzano, quando investido em cargo de provimento em comissão, ficará afastado de ambos os cargos efetivos.

Parágrafo Único. O servidor que se afastar dos cargos de provimentos efetivo que ocupa poderá optar pela remuneração de um deles ou pela do cargo de provimento em comissão.

### Capítulo IV DAS RESPONSABILIDADES

Art. 316 O servidor responde civil, penal e administrativamente pelo exercício irregular de suas atribuições observado o disposto na parte geral desta Lei.

### Capítulo V DAS PENALIDADES

Art. 317 São penalidades disciplinares a que estão sujeitos os servidores ocupantes de cargos da carreira dos Profissionais da Educação:

I - advertência;

II - suspensão;

III - exoneração;

IV - cassação de disponibilidade;

V - destituição de cargo de provimento em comissão;

VI - destituição de exercício de função de direção, chefia ou assessoramento.

Art. 318 Na aplicação das penalidades será aplicado o previsto na parte geral desta Lei.

## TÍTULO V DA SINDICÂNCIA E DO PROCESSO ADMINISTRATIVO DISCIPLINAR

Art. 319 Para a apuração de infrações e aplicação das penalidades disciplinares aos servidores ocupantes dos cargos da carreira dos Profissionais da Educação deverá ser observado o disposto no Capítulo específico desta Lei.

## TÍTULO VI DA SEGURIDADE SOCIAL DO SERVIDOR

Art. 320 Os servidores públicos municipais ocupantes de cargos de provimento efetivo da carreira dos Profissionais da Educação serão segurados do RGPS, até a implantação do Regime Próprio da Previdência do Servidor no Município de Suzano, nos termos do art. 40 da Constituição Federal e legislação regulamentadora e complementar.

## TÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, TRANSITÓRIAS E FINAIS Capítulo I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 321 O Dia do Professor será comemorado em 15 (quinze) de outubro de cada ano.

Parágrafo Único. Esta data poderá ser declarada ponto facultativo para os servidores ocupantes dos cargos da carreira dos Profissionais da Educação do Município de Suzano.

Art. 322 Ao servidor da carreira dos Profissionais da Educação é assegurado, nos termos da Constituição Federal, o direito à livre associação sindical e os seguintes direitos, entre outros, dela decorrentes:

I - de ser representado pelo sindicato, inclusive como substituto processual;

II - de inamovibilidade do dirigente sindical, até um ano após o final do mandato, exceto se a pedido;

III - de descontar em folha, sem ônus para a entidade sindical a que for filiado, o valor das mensalidades e contribuições definidas em assembleia geral da categoria.

Art. 323 Consideram-se da família do servidor, além do cônjuge e filhos, quaisquer pessoas que vivam às suas expensas e constem do seu assentamento individual e sejam reconhecidos pela legislação civil.

Parágrafo Único. Equipara-se ao cônjuge a companheira ou companheiro, que comprove união estável como entidade familiar.

Art. 324 Os instrumentos de procuração utilizados para o recebimento de direitos ou vantagens de servidores municipais terão validade por 12 (doze) meses, devendo ser renovados após findo esse prazo.

Art. 325 Para todos os efeitos previstos nesta Lei, os exames de aptidão física e mental serão obrigatoriamente realizados por médicos do serviço público municipal, ou na sua falta, por médicos credenciados pelo Poder Público.

§ 1º Em casos especiais, atendendo a natureza da enfermidade, a Administração poderá designar junta médica para proceder ao exame, dela fazendo parte, obrigatoriamente, médicos do serviço público municipal ou médicos credenciados pelo Poder Público.

§ 2º Os atestados médicos concedidos aos servidores municipais, quando em tratamento fora do Município, terão sua validade condicionada à ratificação posterior pelo médico do serviço público municipal.

Art. 326 São isentos de taxas, emolumentos ou custas os requerimentos, certidões e outros papéis que, na esfera administrativa, interessarem ao servidor municipal, ativo ou inativo, exclusivamente nos assuntos funcionais.

Art. 327 O servidor que apresentar-se ao serviço em estado de embriaguez causada por bebida alcoólica, entorpecentes ou quaisquer outras substâncias químicas ou naturais deverá ser encaminhado ao serviço médico competente para diagnóstico e, se necessário, início de tratamento específico.

Parágrafo Único. A recusa ou o abandono do tratamento específico será considerado infração disciplinar ensejando a imediata abertura de processo administrativo disciplinar nos termos desta Lei.

Art. 328 Os regulamentos necessários para a execução do disposto nesta Lei serão editados por ato próprio do Chefe do Poder Executivo.

### SEÇÃO ÚNICA DA CONTAGEM DOS PRAZOS

Art. 329 Os prazos previstos nesta Lei começam a contar a partir da data da notificação pessoal ou da publicação oficial, excluindo-se da contagem o dia do início e incluindo-se o do vencimento.

§ 1º Considera-se prorrogado o prazo até o primeiro dia útil seguinte se o vencimento cair em dia em que não houver expediente ou se este for encerrado antes do horário normal.

§ 2º Os prazos previstos nesta Lei são contados em dias corridos.

Art. 330 Salvo motivo de força maior devidamente comprovado, os prazos previstos nesta Lei não serão prorrogados.

### Capítulo II DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 331 Será de responsabilidade da Administração Pública do Município de Suzano dar ciência do teor desta Lei no ato da transposição de regime jurídico a todos os servidores da carreira dos Profissionais da Educação, bem como, no ato da posse de novos servidores e a totalidade dos servidores lotados na Secretaria Municipal de Educação quando de modificações legais posteriores a sua primeira publicação.

### LIVRO II DOS SERVIDORES DA GUARDA CIVIL MUNICIPAL TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 332 Esta Lei estabelece ainda as normas específicas sobre o regime jurídico e o regimento disciplinar dos servidores ocupantes de cargos do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal de Suzano.

§ 1º O pessoal admitido para os cargos de provimento efetivo do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal terão a sua relação de trabalho regida por esta Lei.

§ 2º Aplica-se o disposto nesta Lei, no que couber, aos cargos públicos de provimento em comissão ligados a Guarda Civil Municipal.

### Capítulo I DA NOMEAÇÃO

Art. 333 A nomeação no quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal dar-se-á nos termos desta Lei para os cargos de provimento efetivo de Guarda Civil Municipal na graduação de 3ª Classe e na forma prevista por esta Lei.

Art. 334 O concurso público será realizado em 3 (três) etapas:

I - de provas e títulos;

II - de teste de aptidão física, avaliação psicológica e investigação social;

III - de curso de formação para ingresso no quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

§ 1º O teste de aptidão física apenas poderá ser realizado com a apresentação de laudo médico que descreva as condições físicas do candidato e o considere apto para a sua realização.

§ 2º Serão de caráter eliminatório o teste de aptidão física, a investigação social e o curso de formação para ingresso no quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal e de caráter classificatório a avaliação psicológica.

§ 3º O laudo médico exigido no parágrafo 1º não substitui o exame de aptidão para o exercício do cargo nos termos do Capítulo próprio desta Lei.

### Capítulo II DO ESTÁGIO PROBATÓRIO

Art. 335 O estágio probatório será realizado nos termos da parte geral desta Lei.

Art. 336 Para fins da avaliação de desempenho de que trata o art. 31 desta Lei, o servidor nomeado para o quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal será avaliado também nos seguintes fatores:

- I - subordinação;
- II - conduta moral compatível com as atribuições do cargo;
- III - conduta profissional compatível com as atribuições do cargo;
- IV - não ter praticado infração disciplinar classificada como de natureza média ou grave nos termos desta Lei;
- V - não ter praticado ilícito penal doloso relacionado com as atribuições do cargo.

Parágrafo Único. A descrição dos fatores constantes dos incisos I, II e III do "caput" será realizada na Ficha de Avaliação de Desempenho da Guarda Civil Municipal e será instituída através de ato próprio do Chefe do respectivo Poder.

### TÍTULO II DAS COMPETÊNCIAS

Art. 337 Compete à Guarda Civil Municipal de Suzano:  
I - promover a proteção dos bens, instalações e serviços municipais através da:

- a) vigilância interna e externa dos próprios públicos municipais em geral;
- b) fiscalização da adequada utilização dos parques, jardins, praças, cemitérios, mercados, feiras-livres, museus, bibliotecas e outros bens de domínio público, evitando a sua depredação.

II - atuar no auxílio ao público em geral junto aos próprios públicos municipais;

III - participar, de maneira ativa, nas comemorações cívicas de feitos e fatos programados pelo Município, destinados à exaltação do patriotismo;

- IV - atender à população:
  - a) nas atividades de assistência social em geral, inclusive aquelas voltadas para a criança, o adolescente, o idoso e a pessoa portadora de necessidades especiais;
  - b) quando da ocorrência de quaisquer sinistros ou eventos danosos, em auxílio à Coordenadoria Municipal de Defesa Civil e demais autoridades competentes.

V - promover a vigilância:

a) de logradouros públicos, mediante o policiamento diurno e noturno do Município, tanto na zona urbana quanto na zona rural, em caráter supletivo;

b) das áreas de preservação do patrimônio natural e cultural do Município, bem como da preservação de mananciais e da defesa da fauna e da flora.

VI - garantir a realização dos serviços de responsabilidade do Município e sua ação fiscalizadora no desempenho de atividades de polícia administrativa, em especial nos serviços ligados às áreas de:

- a) educação;
- b) saúde pública;
- c) transporte coletivo;
- d) arrecadação tributária;
- e) meio ambiente;
- f) trânsito;
- g) urbanismo; e,
- h) demais órgãos oficiais.

VII - colaborar com a fiscalização do serviço público local na aplicação da legislação relativa ao exercício do poder de polícia administrativa do Município;

VIII - executar o patrulhamento escolar, bem como auxiliar estudantes na travessia de vias e logradouros públicos;

IX - outros não previstos e que lhes venham a ser atribuídos por legislação especial ou, ainda, determinados pelo respectivo Comando, respeitadas as normas adequadas.

Parágrafo Único. Incumbirá, ainda, à Guarda Civil Municipal:  
a) coordenar suas atividades com as ações do Estado, no sentido de obter e oferecer auxílio recíproco; e,

b) colaborar com os órgãos federais e estaduais competentes para a preservação da segurança interna, quando solicitada, observada a legislação aplicável.

### TÍTULO III DAS DISPOSIÇÕES GERAIS Capítulo I DA HIERARQUIA E DA DISCIPLINA

Art. 338 A hierarquia e a disciplina são a base institucional da Guarda Civil Municipal.

Art. 339 São princípios norteadores da disciplina e da hierarquia da Guarda Civil Municipal:

- I - o respeito à dignidade humana;
- II - o respeito à cidadania;
- III - o respeito à justiça;
- IV - o respeito à legalidade democrática;
- V - o respeito à coisa pública.

Art. 340 As ordens legais devem ser prontamente executadas, cabendo inteira responsabilidade à autoridade que as determinar.

Parágrafo Único. Em caso de dúvida, será assegurado esclarecimento ao subordinado.

Art. 341 Todo servidor da Guarda Civil Municipal que se deparar com ato contrário à disciplina da instituição ou do serviço público local deverá adotar medida saneadora.

§ 1º Se detentor de precedência hierárquica sobre o infrator, o servidor da Guarda Civil Municipal deverá adotar as providências cabíveis pessoalmente e se subordinado, deverá comunicar às autoridades competentes.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

§ 2º Ficará a critério do Comando Geral da Guarda Civil Municipal encaminhar o servidor reincidente em transgressões de natureza leve que não sofrer a penalidade disciplinar de suspensão ao Centro de Formação e Ensino para participar de programa de requalificação profissional.

Art. 342 O servidor da Guarda Civil Municipal tem que observar todos os deveres enumerados nesta Lei.

### Capítulo II DO COMPORTAMENTO

Art. 343 Ao ingressar no quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal, o servidor será classificado no comportamento estabelecido no inciso II do artigo subsequente.

Parágrafo Único. Os atuais integrantes do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal serão classificados no comportamento correspondente a sua conduta transcrita no seu assentamento individual.

Art. 344 Para fins disciplinares e para os demais efeitos legais, o comportamento do servidor da Guarda Civil Municipal será considerado:

I - excelente, quando nos últimos 48 (quarenta e oito) meses não tiver sofrido qualquer punição;

II - bom, quando nos últimos 36 (trinta e seis) meses não tiver sofrido pena de suspensão;

III - regular, quando no período de 24 (vinte e quatro) meses tiver sofrido 1 (uma) suspensão;

IV - insuficiente, quando no período de 24 (vinte e quatro) meses tiver sofrido 2 (duas) suspensões;

V - mau, quando no período de 12 (doze) meses tiver sofrido mais de 2 (duas) penas de suspensão, acima de 15 (quinze) dias.

§ 1º Para reclassificação de comportamento, 2 (duas) advertências equivalerão a 1 (uma) repreensão e 2 (duas) repreensões a 1 (uma) suspensão.

§ 2º A reclassificação de comportamento dar-se á, anualmente, ex-offício, por ato do Comandante Geral da Guarda Civil Municipal, de acordo com os prazos e critérios estabelecidos.

§ 3º O conceito atribuído ao comportamento do servidor da Guarda Civil Municipal será considerado para:

I - a finalidade estabelecida no inciso I do art. 368 e no inciso I do art. 369;

II - indicação para participação em cursos de aperfeiçoamento;

III - submissão à participação em programa de requalificação profissional no Centro de Formação e Ensino da Guarda Civil Municipal de Suzano, nas hipóteses dos incisos III e IV do "caput", se a soma das penas de suspensão aplicadas for superior a 10 (dez) dias e nos incisos I e II a critério do Comandante Geral.

Art. 345 O Comandante Geral da Guarda Civil Municipal deverá elaborar relatório anual de avaliação disciplinar do seu efetivo a ser enviado ao Secretário de Defesa Social e Prevenção à Violência.

§ 1º Os critérios de avaliação terão por base a aplicação do disposto nesta Lei.

§ 2º A avaliação deverá considerar a totalidade das infrações cometidas e punidas, a tipificação e as sanções correspondentes, o cargo ocupado pelo infrator e a localidade do cometimento da falta disciplinar.

Art. 346 O ato do Comandante Geral da Guarda Civil Municipal que reclassificar os integrantes da corporação caberá recurso de reclassificação do comportamento dirigido ao Corregedor Geral da Guarda Civil Municipal.

Parágrafo Único. O recurso previsto no caput deverá ser interposto no prazo máximo de 5 (cinco) dias, contados a data da publicação oficial do ato impugnado e terá efeito suspensivo.

### TÍTULO IV DAS INFRAÇÕES E PENALIDADES DISCIPLINARES Capítulo I DA DEFINIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DAS INFRAÇÕES DISCIPLINARES

Art. 347 Infração disciplinar é toda a violação aos deveres funcionais previstos nesta Lei pelos servidores integrantes do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal.

Art. 348 As infrações disciplinares, quanto à sua natureza, classificam-se em:

I - Leves;

II - Médias;

III - Graves.

Art. 349 São infrações disciplinares de natureza leve:

I - deixar de comunicar ao superior hierárquico, tão logo possível, a execução de ordem legal recebida;

II - chegar atrasado, sem justo motivo, a ato ou ao serviço;

III - deixar de apresentar-se ao superior hierárquico, estando em serviço;

IV - deixar de verificar, com antecedência necessária, a escala de serviço;

V - permutar serviço sem comunicar e receber permissão da autoridade competente;

VI - deixar de se apresentar na sede da Guarda Civil Municipal, estando de folga, quando houver iminência de perturbação da ordem ou calamidade pública;

VII - demorar-se na apresentação ao superior hierárquico, quando convocado ao trabalho por justo motivo, ainda que fora do horário de trabalho;

VIII - usar aparelho telefônico ou outro meio de comunicação analógico ou digital de propriedade ou uso da Guarda Civil Municipal para conversas particulares, sem a devida autorização;

IX - permitir o uso de aparelho telefônico ou outro meio de comunicação analógico ou digital de propriedade ou uso da Guarda Civil Municipal para conversas particulares, sem registrar o número do aparelho chamado e o nome de seus usuários;

X - usar termos de gíria ou palavras de baixo calão em comunicação, informação ou atos semelhantes;

XI - revelar indiscrição em linguagem falada ou escrita;

XII - cantar, assobiar ou fazer ruído em local ou ocasião em que seja exigido silêncio;

XIII - portar-se inconvenientemente em solenidades ou reuniões sociais;

XIV - viajar sentado, estando uniformizado, em veículo de transporte coletivo, estando de pé grávidas ou pessoas com crianças de colo, idosos, enfermos, pessoas portadoras de necessidades especiais e autoridades;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

XV - entrar, sem necessidade, em estabelecimentos comerciais estando de serviço;

XVI - tratar de assuntos particulares durante o serviço, sem a devida autorização;

XVII - retirar-se da presença de superior hierárquico, sem pedir a necessária licença;

XVIII - permitir a permanência de pessoas estranhas ao serviço, nos locais em que isso seja vedado;

XIX - entreter-se ou preocupar-se com atividades estranhas ao serviço durante as horas de trabalho;

XX - representar ou requerer sem observar as prescrições regulamentares, em especial as contidas nesta Lei;

XXI - sentar-se, estando de serviço, salvo quando pela sua natureza circunstancial e admissível;

XXII - perambular ou permanecer uniformizado, quando de folga, em logradouros públicos;

XXIII - sobrepor os interesses particulares aos da Guarda Civil Municipal e do serviço público local;

XXIV - deixar de manter em dia os seus assentamentos ou de sua família no setor de recursos humanos do respectivo Poder e no prontuário específico da Guarda Civil Municipal;

XXV - deixar de atender a reclamação justa de subordinado, ou impedi-lo de recorrer à autoridade superior, sempre que a intervenção desta se torne indispensável;

XXVI - dar a superior, tratamento íntimo verbal ou por escrito;

XXVII - atrasar sem motivo justificável:

a) a entrega de objetos achados ou apreendidos;

b) a prestação de contas de pagamentos referentes a Guarda Civil Municipal ou outro órgão do serviço público local;

c) o encaminhamento de informações, comunicações e documentos;

d) a entrega de armamento, equipamento e outros destinados ao serviço.

XXVIII - trazer a mão no bolso quando uniformizado;

XXIX - atender ao público demonstrando preferência pessoal;

XXX - apresentar-se na formatura diária ou em público:

a) com costeletas, barbas ou cabelos crescidos, bigodes ou unhas desproporcionais ou adornos (brincos ou outro enfeite);

b) com uniforme em desalinho ou desasseado;

c) com cestas, sacolas ou qualquer excesso de volume, que não tenha correlação com as atividades desempenhadas.

XXXI - usar termos descorteses para com superiores, subordinados, iguais, munícipes ou quaisquer outros cidadãos;

XXXII - procurar resolver assunto referente à disciplina ou ao serviço que escape da sua alçada;

XXXIII - alegar desconhecimento de ordens publicadas em boletim ou registradas em livro, bem como das Normas Gerais de Ação;

XXXIV - deixar de trazer consigo a credencial de Guarda Civil Municipal e respectiva cédula de identidade;

XXXV - deixar de comunicar ao superior imediato, em termo oportuno:

a) as ordens que tiver recebido, sobre pessoal ou material;

b) as ocorrências de qualquer natureza;

c) estragos ou extravios de qualquer material da Guarda Civil Municipal que tenha sob sua responsabilidade;

d) os recados telefônicos ou pessoais;

e) as partes de transgressões disciplinares.

XXXVI - faltar com o devido respeito às autoridades civis, policiais, militares e eclesiásticas;

XXXVII - ponderar ordens ou orientações legais emanadas de superior hierárquico;

XXXVIII - imiscuir-se em assuntos que embora sejam da Guarda Civil Municipal, não são de sua competência;

XXXIX - interceder de qualquer forma pela liberdade de pessoa detida legalmente por membros da Guarda Civil Municipal ou das Polícias Civil ou Militar;

XL - deixar de apresentar no tempo determinado:

a) para a autoridade competente, no caso de requisição para depor ou prestar declarações;

b) no local determinado por superior hierárquico, em ordem manifestamente legal.

XLI - dirigir-se, verbalmente ou por escrito, a órgão superior, sem ser por intermédio daquele a quem estiver direta ou imediatamente subordinado;

XLII - deixar de comunicar a transgressão da disciplina por membro da Guarda Civil Municipal ou servidor público municipal;

XLIII - ler ou retirar sem permissão, documento, livro ou objeto existente na repartição ou local de trabalho;

XLIV - ausentar-se de sua residência sem comunicar endereço onde possa ser encontrado, nos casos em que estiver escalado de sobreaviso;

XLV - discutir, estando uniformizado;

XLVI - deixar de fornecer os dados referentes à sua identidade funcional;

XLVII - utilizar-se de papel ou formulário oficial, em vigor, para rascunho, anotações ou qualquer fim inadequado;

XLVIII - deixar o subordinado de cumprimentar superior hierárquico, uniformizado ou não, neste caso desde que o conheça ou de prestar-lhe homenagens ou sinais regulamentares de consideração e respeito, bem como o superior hierárquico, de responder ao cumprimento;

XLIX - usar uniforme incompleto, contrariando as normas respectivas, ou vestuário incompatível com a função, ou, ainda, descuidar-se do asseio pessoal ou coletivo;

L - conduzir veículo da Guarda Civil Municipal sem a devida autorização;

LI - apresentar comunicação, representação ou queixas destituídas de fundamento ou provas.

Art. 350 São infrações disciplinares de natureza média:

I - deixar de comunicar ao superior imediato ou em sua ausência, a outro superior hierárquico, informação sobre perturbação da ordem pública, logo que dela tenha conhecimento;

II - maltratar animais ou mantê-los em cativeiro sem observar a legislação específica;

III - deixar de dar informações em processos, quando for de sua competência;

IV - encaminhar documento à superior hierárquico comunicando infração disciplinar inexistente ou instaurar procedimento administrativo disciplinar sem indícios de fundamento fático;

V - desempenhar inadequadamente suas funções, por falta de atenção;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

VI - afastar-se, momentaneamente, sem justo motivo, do local em que deveria encontrar-se por força de ordens ou disposições legais;

VII - representar a instituição em qualquer ato sem estar autorizado;

VIII - assumir compromisso pela Guarda Civil Municipal que comanda ou em que serve, sem estar autorizado;

IX - sobrepor aos uniformes insígnias de sociedades particulares, entidades religiosas ou políticas ou, ainda, usar indevidamente medalhas desportivas, distintivos ou condecorações;

X - entrar ou sair de qualquer unidade da Guarda Civil Municipal ou tentar fazê-lo com arma não letal da corporação ou qualquer outro bem existente na unidade ou local de trabalho sem previa autorização da autoridade competente;

XI - dirigir veículo do serviço público local, da Guarda Civil Municipal ou particular com negligência, imprudência ou imperícia;

XII - ofender a moral e os bons costumes por meio de atos, palavras ou gestos durante o serviço ou uniformizado, se fora dele;

XIII - usar termos descorteses, inadequados ou desrespeitosos para com superiores, subordinados, iguais, munícipes ou quaisquer outros cidadãos;

XIV - deixar de zelar pela economia do material do serviço público local e pela conservação do que for confiado à sua guarda ou utilização;

XV - andar armado, com documento de porte legal, estando em trajas civis, sem o cuidado de ocultar a arma;

XVI - disparar arma não letal por descuido ou sem necessidade;

XVII - resolver assunto referente ao serviço da Guarda Civil Municipal, à disciplina e ao serviço que escape de sua alçada;

XVIII - deixar de prestar auxílio que estiver ao seu alcance, para manutenção ou restabelecimento da ordem pública;

XIX - apropriar-se de material da Guarda Civil Municipal ou do serviço público local para uso particular;

XX - induzir superior a erro ou engano, mediante informações inexatas;

XXI - negar-se a receber uniformes e/ou objetos que lhe sejam destinados regularmente, ou que necessitam ficar em seu poder;

XXII - divulgar decisão, despacho, ordem ou informação, antes de tornada pública;

XXIII - exercer atividades incompatíveis com a função de Guarda Civil Municipal;

XXIV - usar linguagem ofensiva ou injuriosa em requerimento, comunicação, informação ou ato semelhante;

XXV - deixar, por culpa, que se extravie, deteriore ou estrague material da Guarda Civil Municipal, sob sua guarda ou responsabilidade direta;

XXVI - deixar a identidade funcional, credencial da Guarda Civil Municipal ou outros documentos que o qualifique profissionalmente com pessoas estranhas à corporação;

XXVII - entrar, permanecer ou frequentar, ainda que fora do serviço, locais incompatíveis com a função e que contrariem a legislação em vigor e os bons costumes;

XXVIII - tentar ou introduzir bebidas alcoólicas em dependência da Guarda Civil Municipal ou em repartição pública;

XXIX - concorrer para discórdia ou desavença entre os componentes da Guarda Civil Municipal;

XXX - fornecer notícias à imprensa sobre serviços que atender ou de que tenha conhecimento, ou quando o caso exigir sigilo ou sem a devida autorização da Secretaria Municipal de Comunicação ou de seu superior hierárquico;

XXXI - provocar, tomar parte ou aceitar discussão acerca de política partidária, religião ou esporte, estando uniformizado;

XXXII - aconselhar para que não seja cumprida ordem legal ou retardada a sua execução;

XXXIII - ofender colegas de serviço com palavras ou gestos;

XXXIV - perambular ou permanecer em logradouros públicos, zona suspeita ou má frequência;

XXXV - apresentar-se uniformizado, quando proibido;

XXXVI - dormir durante as horas de trabalho;

XXXVII - espalhar notícias falsas em prejuízo da ordem, da disciplina ou do bom nome da Guarda Civil Municipal, do serviço público local, de qualquer servidor público ou cidadão;

XXXVIII - apresentar-se publicamente em visível estado de embriaguez causado por bebidas alcoólicas, entorpecentes ou qualquer substância química ou natural, trajado civilmente;

XXXIX - manter relações de amizade com pessoas notoriamente suspeitas, que venha o público fazer juízo temerário da Guarda Civil Municipal;

XL - praticar, na vida privada, qualquer ato que provoque escândalo público;

XLI - fazer propaganda político-partidária nas dependências da Guarda Civil Municipal ou de qualquer outra repartição pública;

XLII - entrar ou permanecer em comitê político ou comícios durante o serviço ou uniformizado fora dele;

XLIII - recusar-se a auxiliar as autoridades públicas ou seus agentes, que estejam nos exercícios de suas funções e que em virtude destas, necessitem de auxílio;

XLIV - deixar de atender pedido de socorro;

XLV - omitir-se em atender ocorrência com alto grau de risco dentro das competências da Guarda Civil Municipal;

XLVI - pedir ou aceitar por empréstimo, dinheiro ou qualquer outro valor de pessoa que:

a) trate de interesse na repartição;

b) esteja sujeito a sua fiscalização;

XLVII - evadir-se de escolta ou contra ela resistir de forma passiva ou agressiva;

XLVIII - contrariar as regras de trânsito, deixar de controlar os limites de velocidade, salvo quando caracterizar direção emergencial para atendimento de ocorrência;

XLIX - trafegar com bicicleta ou assemelhado, não respeitando a legislação do Código de Trânsito Brasileiro - CTB;

L - dirigir motocicleta ou assemelhado, sem os acessórios e demais exigências, bem como em desrespeito às regras que lhe são pertinentes;



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

LI - dirigir veículo automotor sem estar devidamente habilitado;

LII - solicitar interferência de pessoas estranhas a Guarda Civil Municipal, a fim de obter, para si ou outrem, quaisquer vantagens ou benefícios;

LIII - valer-se da sua qualidade de Guarda Civil Municipal para levar vantagem sobre coisas e pessoas;

LIV - deixar de entregar à autoridade competente, dentro do prazo máximo de 12 (doze) horas do ocorrido, objeto achado ou que lhe venha às mãos em razão de suas funções;

LV - procurar a parte interessada no caso de furto ou de objeto achado, mantendo com a mesma, entendimento que ponha em dúvida a sua honestidade funcional;

LVI - utilizar-se do anonimato;

LVII - emprestar, dar, alugar, penhorar ou vender, peças do uniforme ou de equipamento de propriedade da Guarda Civil Municipal, do serviço público local ou de terceiros, novas ou usadas, sem a permissão necessária;

LVIII - promover desordem;

LIX - tomar parte em reunião preparatória de greve sem a devida autorização ou observação da legislação pertinente;

LX - praticar atos obscenos em lugar público;

LXI - tomar parte em reunião preparatória de agitação social;

LXII - adulterar qualquer espécie de documento em proveito próprio ou alheio;

LXIII - aliciar, ameaçar ou coagir parte, testemunha ou perito que funcione em processo administrativo ou judicial;

LXIV - responder, inadequada ou inconvenientemente, na qualidade de parte, testemunha ou perito;

LXV - revelar, parcialmente, em processo que realize ou como membro de comissão de promoção, de ato apuratório, de transgressão disciplinar, sindicância ou processo administrativo de que faça parte;

LXVI - publicar ou contribuir para que sejam publicados fatos ou documentos privativos do Comando da Guarda Civil Municipal ou do serviço público local;

LXVII - valer-se da qualidade de Guarda Civil Municipal para lograr, direta ou indiretamente, qualquer proveito ilícito;

LXVIII - fumar durante o serviço nos locais em que tal seja vedado, de acordo com a legislação federal e estadual vigentes;

LXIX - criticar ato legal praticado por superior hierárquico.

Art. 351 São infrações disciplinares de natureza grave;

I - faltar com a verdade;

II - desempenhar inadequadamente suas funções, de modo intencional;

III - simular doença para esquivar-se ao cumprimento do dever ou para obter licença ou qualquer outra vantagem;

IV - suprimir a identificação do uniforme ou utilizar-se de meios ilícitos para dificultar sua identificação;

V - deixar de comunicar, a quem de direito, transgressão disciplinar cometida por integrante da Guarda Civil Municipal;

VI - dificultar ao servidor da Guarda Civil Municipal em função subordinada a apresentação de recurso ou o exercício do direito de petição;

VII - abandonar o serviço ou posto para o qual tenha sido designado;

VIII - fazer, com a Administração Pública Direta ou Indireta contratos ou negócios de naturezas comerciais, industriais ou de prestação de serviços com fins lucrativos, por si ou como representante de outrem;

IX - usar armamento, munição ou equipamento, não autorizado;

X - fazer disparo de armas de fogo ou assemelhadas sem que haja necessidade ou por descuido, bem como portar ou fazer uso durante o serviço de armamento que não seja regulamentar;

XI - praticar violência, em serviço ou em razão dele, contra servidores ou particulares, salvo se em legítima defesa ou de outrem;

XII - maltratar pessoa detida, sob sua custódia, sua guarda, sua tutela ou responsabilidade;

XIII - contribuir para que pessoas detidas ou presas conservem em seu poder objetos não permitidos;

XIV - abrir ou tentar abrir qualquer departamento da Guarda Civil Municipal ou do serviço público local sem autorização;

XV - ofender, provocar ou desafiar autoridade ou servidores da Guarda Civil Municipal que exerça função superior, igual ou subordinada, munícipes ou quaisquer outros cidadãos, com palavras, gestos ou ações, resguardando-se ao servidor da Guarda Civil Municipal os princípios de liberdade de expressão previstos na Constituição Federal e dos princípios norteadores de disciplina e hierarquia inscritos no art. 5º;

XVI - retirar ou empregar, sem previa permissão da autoridade competente, qualquer documento, material, objeto ou equipamento do serviço público municipal, salvo se comprovada necessidade do serviço;

XVII - retirar ou tentar retirar, de local sob a responsabilidade da Guarda Civil Municipal objeto, viatura ou animal, sem autorização dos respectivos responsáveis, salvo se comprovada necessidade do serviço;

XVIII - extraviar ou danificar documentos ou objetos pertencentes ao serviço público local de forma dolosa;

XIX - deixar de cumprir ou retardar serviço ou ordem legal;

XX - descumprir preceitos legais durante a prisão ou a custódia de pessoa detida ou presa;

XXI - referir-se à qualquer pessoa através de expressões jocosas ou pejorativas que atentem contra a raça, a religião, o credo ou a orientação sexual;

XXII - aconselhar ou concorrer para o descumprimento de ordem legal de autoridade competente;

XXIII - dar ordem ilegal ou claramente inexecutável;

XXIV - participar da gerência ou administração de empresa privada de segurança;

XXV - referir-se depreciativamente em informações, parecer, despacho, pela imprensa ou por qualquer meio de divulgação, às ordens legais, às autoridades, aos superiores, iguais ou subordinados, ou atos do serviço público local;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

XXVI - determinar a execução de serviços não previsto em Lei ou regulamento, salvo comprovada necessidade do serviço;

XXVII - valer-se ou fazer uso do cargo ou função pública para praticar assédio sexual ou moral;

XXVIII - violar, alterar ou deixar de preservar local de suspeita ou de ocorrência de crime;

XXIX - praticar usura sob qualquer de suas formas;

XXX - procurar a parte interessada em ocorrência, para obtenção de vantagem indevida;

XXXI - deixar de tomar providências para garantir a integridade física de pessoa detida;

XXXII - liberar pessoa detida ou dispensar parte da ocorrência sem atribuição legal;

XXXIII - publicar ou contribuir para que sejam publicados fatos ou documentos afetos à Guarda Civil Municipal que possam concorrer para comprometer-se a segurança;

XXXIV - deixar de assumir a responsabilidade por seus atos ou pelos atos praticados por servidor da Guarda Civil Municipal em função subordinada, que agir em cumprimento de sua ordem;

XXXV - omitir, em qualquer documento, dados indispensáveis ao esclarecimento de fatos;

XXXVI - transportar na viatura que esteja sob seu comando ou responsabilidade, pessoal ou material, sem autorização da autoridade competente;

XXXVII - ameaçar, induzir ou instigar alguém a prestar declarações falsas em procedimento penal, civil ou administrativo;

XXXVIII - participar de gerência ou administração de empresas bancárias ou industriais ou de sociedades comerciais que mantenham relações comerciais com a Administração Pública Municipal, sejam por esta subvencionadas ou estejam diretamente relacionadas com a finalidade da unidade ou serviço em que esteja lotado;

XXXIX - acumular ilicitamente cargos públicos, se provada a má-fé;

XL - deixar de comunicar ato ou fato irregular de natureza grave que presenciar, mesmo quando não lhe couber intervir;

XLI - faltar sem motivo justificado ao serviço;

XLII - ingerir bebidas alcoólicas ou substâncias entorpecentes ou estimulantes, sejam artificiais ou naturais, estando de serviço;

XLIII - apresentar-se ao serviço em visível estado de embriaguez ou sob efeito de substâncias entorpecentes ou estimulantes, sejam artificiais ou naturais, ou fora do serviço nos locais de trabalho e demais setores do serviço público local;

XLIV - disparar qualquer tipo de arma de fogo, por descuido ou sem necessidade, quando do ato resultar morte ou lesão à integridade física de outrem;

XLV - abandono de cargo ou função;

XLVI - ingressar na classificação de mau comportamento durante o período de estágio probatório;

XLVII - não melhorar a classificação de comportamento ou de conduta, no espaço de 2 (dois) anos, o Guarda Civil Municipal, fora do período de estágio probatório, enquadrado na classificação de mau comportamento;

XLVIII - for cometido de incontinência pública e escandalosa ou de vícios de jogos proibidos;

XLIX - usar ou portar entorpecentes, estimulantes ou qualquer substância artificial ou natural de porte e uso ilegal durante o serviço;

L - tentar ou introduzir, de qualquer forma, entorpecentes, estimulantes ou qualquer substância artificial ou natural de porte e uso ilegal em qualquer repartição pública ou facilitar sua introdução;

LI - passar declarações falsas, a fim de obter vantagem econômica para si ou para outrem;

LII - utilizar o cargo ou função para obter ou conceder vantagem ilícita para si ou para outrem;

LIII - não ter o devido zelo com veículos, equipamentos e imóveis que lhe estejam confiados.

### Capítulo II

#### DAS PENALIDADES DISCIPLINARES

Art. 352 As penalidades disciplinares aplicáveis aos servidores da Guarda Civil Municipal são:

I - advertências;

II - repreensão;

III - suspensão;

IV - exoneração;

V - cassação de disponibilidade.

Art. 353 As penalidades disciplinares definidas no artigo anterior poderão ser abrandadas pela autoridade competente para sua aplicação, levada em consideração as circunstâncias da infração disciplinar e o histórico de comportamento verificado em prontuário do servidor.

Art. 354 Uma vez aberto o processo administrativo disciplinar, mesmo que em seu procedimento sumário, o servidor somente poderá ser exonerado a pedido, após a comprovação de sua inocência ou após o cumprimento da penalidade disciplinar que lhe houver sido imposta.

#### SEÇÃO I DA ADVERTÊNCIA

Art. 355 A advertência, forma mais branda das penalidades disciplinares, será aplicada por escrito às faltas de natureza leve, constará do prontuário individual do infrator e será levada em consideração para os efeitos do disposto no art. 340.

Parágrafo Único. Para a aplicação da advertência será utilizado o procedimento sumário, conforme previsto nesta Lei.

#### SEÇÃO II DA REPREENSÃO

Art. 356 A penalidade disciplinar de repreensão será aplicada, por escrito, ao servidor quando reincidente na prática de infrações de natureza leve e terá publicidade nos termos da legislação vigente e no Boletim Interno da Guarda Civil Municipal, devendo igualmente, ser averbada no prontuário individual do servidor para os efeitos do disposto no art. 340.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Parágrafo Único. Para a aplicação da repreensão será utilizado o procedimento sumário nos termos desta Lei.

### SEÇÃO III DA SUSPENSÃO

Art. 357 A penalidade disciplinar de suspensão, que não excederá, em nenhuma hipótese, a 120 (cento e vinte) dias, será aplicada às infrações de natureza média, terá publicidade nos termos da legislação vigente e no Boletim Interno da Guarda Civil Municipal, devendo ser averbado no prontuário individual do infrator para os fins do disposto no art. 340.

§ 1º A penalidade de suspensão superior a 10 (dez) dias sujeitará o infrator, compulsoriamente, à participação em programa de requalificação profissional no Centro de Formação e Ensino da Guarda Civil Municipal, com a finalidade de resgatar e fixar os valores morais e sociais da corporação.

§ 2º Ficará a critério do Comando Geral da Guarda Civil Municipal encaminhar o servidor suspenso por menos de 10 (dez) dias ao Centro de Formação e Ensino para participar de programa de requalificação profissional.

Art. 358 Durante o período de cumprimento da suspensão, o servidor perderá todas as vantagens e direitos decorrentes do exercício do cargo de provimento efetivo que ocupa.

§ 1º Quando houver conveniência para o serviço, a pena de suspensão poderá ser convertida em multa, sendo o servidor, neste caso, obrigado a permanecer em exercício, sem prejuízo do disposto nos parágrafos 1º e 2º do artigo anterior.

§ 2º A multa não poderá exceder à metade do vencimento do servidor infrator e nem perdurar por mais de 120 (cento e vinte) dias.

Art. 359 A penalidade disciplinar de suspensão apenas poderá ser aplicada após a conclusão de processo administrativo disciplinar nos termos desta Lei.

### SEÇÃO IV DA EXONERAÇÃO

Art. 360 Será aplicada a penalidade disciplinar de exoneração nos casos de cometimento de infrações de natureza grave.

Parágrafo Único. A penalidade disciplinar de exoneração por ineficiência no serviço somente será aplicada quando verificada a impossibilidade de readaptação.

Art. 361 A penalidade disciplinar de exoneração apenas poderá ser aplicada após a conclusão de processo administrativo disciplinar nos termos desta Lei.

### SEÇÃO V DA CASSAÇÃO DE DISPONIBILIDADE

Art. 362 Será cassada a disponibilidade remunerada prevista nos parágrafos 2º e 3º do art. 41 da Constituição Federal, se ficar provado, através de processo administrati-

vo disciplinar, que o servidor em disponibilidade praticou, quando em atividade, falta grave para a qual seja cominada a pena de exoneração.

### Capítulo III DA REMOÇÃO TEMPORÁRIA

Art. 363 Nos casos de apuração de infração disciplinar de natureza grave e que possa ensejar a aplicação da pena de exoneração, o Secretário Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência poderá determinar, cautelarmente, a remoção temporária do servidor para que desenvolva suas funções em outro setor, local ou posto, até a conclusão do processo administrativo disciplinar instaurado.

Parágrafo Único. A remoção temporária não implicará na perda das vantagens e direitos decorrentes do cargo de provimento efetivo e nem terá caráter punitivo, sendo cabível somente quando presentes indícios suficientes de autoria e materialidade da infração.

### Capítulo IV DO AFASTAMENTO PREVENTIVO

Art. 364 O servidor poderá ser afastado preventivamente, por até 120 (cento e vinte) dias, desde que o seu afastamento seja necessário para a apuração da infração a ele imputada ou para inibir a possibilidade de reiteração da prática de irregularidades.

§ 1º O afastamento preventivo poderá ser aplicado:

I - quando se tratar de sindicância, após a oitiva do servidor intimado para prestar esclarecimentos;

II - quando se tratar de procedimento de investigação da Ouvidoria Geral do Município, após a oitiva do servidor a ser afastado;

III - quando se tratar de processo administrativo disciplinar de exercício da pretensão punitiva, após citação do indiciado nos termos desta Lei.

§ 2º Se, após a realização dos procedimentos previstos nos incisos I e II do parágrafo 1º persistirem as condições previstas no «caput» por ocasião da instauração de processo administrativo disciplinar de exercício da pretensão punitiva, o afastamento preventivo poderá ser novamente aplicado, respeitado o prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias.

§ 3º Findo o prazo do afastamento, cessarão os seus efeitos, ainda que o processo administrativo disciplinar não esteja concluído.

Art. 365 Os processos administrativos disciplinares em que ocorra o afastamento preventivo de servidores terão tramitações urgentes e preferenciais, devendo ser concluídos no prazo referente ao de afastamento preventivo dos envolvidos, salvo justificativa fundamentada.

Parágrafo Único. O Presidente da Comissão Processante providenciará para que os autos dos processos administrativos disciplinares sejam submetidos à apreciação da autoridade competente em até, pelo menos, 72 (setenta e duas) horas antes do término do período do afastamento preventivo.

Art. 366 (Revogado pela Lei Complementar nº 198/2011)

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 366 A - Durante o período do afastamento preventivo, o servidor afastado perderá 1/3 (um terço) de seu vencimento, exceto nas hipóteses previstas nos incisos I e II do parágrafo 1º do art. 364.

§ 1º O servidor terá direito:

I - à diferença do vencimento e à contagem do tempo de serviço relativo ao período do afastamento preventivo, quando do processo não resultar punição ou esta se limitar à penalidade de advertência ou repreensão;

II - à diferença do vencimento e à contagem de tempo de serviço correspondente ao período do afastamento excedente ao prazo de suspensão efetivamente aplicada.

§ 2º Na decisão final que aplicar pena de suspensão será computado o período de suspensão preventiva, determinando-se os acertos pecuniários cabíveis. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 198/2011)

### **Capítulo V DA APLICAÇÃO DAS PENALIDADES DISCIPLINARES**

Art. 367 Na aplicação da penalidade disciplinar serão considerados os motivos, circunstâncias e consequências da infração, os antecedentes e a personalidade do infrator, assim como a intensidade do dolo ou o grau da culpa.

Art. 368 São circunstâncias atenuantes:

I - estar classificado, no mínimo, na categoria de bom comportamento, conforme disposição prevista no inciso II do art. 340;

II - ter prestado relevantes serviços para a Guarda Civil Municipal;

III - ter cometido a infração para a preservação da ordem ou do interesse público.

Art. 369 São circunstâncias agravantes:

I - mau comportamento, conforme disposição prevista no inciso V do art. 340;

II - prática simultânea ou conexão de 2 (duas) ou mais infrações;

III - reincidência;

IV - conluio de 2 (duas) ou mais pessoas;

V - falta praticada com abuso de autoridade;

VI - falta praticada perante a presença de superior hierárquico ou subordinado.

§ 1º Verifica-se a reincidência quando o servidor cometer nova infração depois de transitar em julgado decisão administrativa que o tenha condenado por infração anterior.

§ 2º Dá-se o transito em julgado administrativo quando a decisão não comportar mais recursos.

Art. 370 Em caso de reincidência, as faltas leves serão puníveis com repreensão e as médias com suspensão superior a 15 (quinze) dias.

Parágrafo Único. As punições canceladas ou anuladas não serão consideradas para fins de reincidência.

Art. 371 O servidor responde civil, penal e administrativamente pelo exercício irregular das atribuições, sendo responsável por todos os prejuízos que, nessa qualidade, causar ao Poder Público local, por dolo ou culpa, devidamente apurados.

Parágrafo Único. As cominações civis, penais e disciplinares poderão cumular-se, sendo independentes entre si, assim como as instâncias civil, penal e administrativa.

Art. 372 Na ocorrência de mais de uma infração, sem conexão entre si, serão aplicadas as sanções correspondentes isoladamente.

### **Capítulo VI DO CUMPRIMENTO DAS PENALIDADES DISCIPLINARES**

Art. 373 A autoridade responsável pela execução da sanção imposta a subordinado que esteja a serviço ou à disposição de outra unidade fará a devida comunicação para que a medida seja cumprida.

### **TÍTULO V DA CORREGEDORIA GERAL DA GUARDA CIVIL MUNICIPAL DE SUZANO**

Art. 374 Fica criada, vinculada diretamente ao Gabinete do Secretário Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência, a Corregedoria Geral da Guarda Civil Municipal.

Art. 375 Compete à Corregedoria Geral da Guarda Civil Municipal:

I - apurar as infrações disciplinares atribuídas aos servidores integrantes do quadro de pessoal dos servidores da Guarda Civil Municipal, nos termos desta Lei;

II - realizar visitas de inspeção e correções extraordinárias em qualquer unidade ou posto da Guarda Civil Municipal;

III - apreciar as representações que lhe forem dirigidas relativamente à atuação irregular de servidores integrantes do quadro de pessoal dos servidores da Guarda Civil Municipal;

IV - promover investigação sobre os comportamentos éticos, sociais e funcionais dos candidatos a cargos de provimento efetivo ou em comissão na Guarda Civil Municipal, bem como dos ocupantes desses cargos em estágio probatório e dos indicados para o exercício de cargos de provimento em comissão, observadas as normas legais e regulamentares aplicáveis.

Art. 376 Compete ao Corregedor Geral da Guarda Civil Municipal:

I - assistir o Secretário Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência nos assuntos disciplinares relativos aos servidores da Guarda Civil Municipal ou diretamente vinculados a ela;

II - manifestar-se sobre assuntos que devem ser submetidos à apreciação do Secretário Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência, bem como indicar a composição das comissões de processo administrativo disciplinar e de sindicância;

III - dirigir, planejar, coordenar e supervisionar as atividades, assim como distribuir os serviços da Corregedoria Geral;

IV - apreciar e encaminhar as representações que lhe forem dirigidas relativamente à atuação irregular de servidores integrantes do quadro de pessoal da Guarda Civil

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Municipal propor ao Secretário Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência a instauração de sindicância e processo administrativo disciplinar atribuídas aos referidos servidores;

V - avocar, excepcional e fundamentadamente, processo administrativo disciplinar e sindicância atribuído a servidores integrantes do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal;

VI - responder as consultas formuladas pelos órgãos da Administração Pública sobre assuntos de sua competência;

VII - determinar a realização de correições extraordinárias nas unidades e postos da Guarda Civil Municipal, remetendo, sempre, relatório reservado ao Comandante da Guarda;

VIII - remeter ao Comandante da Guarda relatório circunstanciado sobre a atuação pessoal e funcional dos servidores integrantes do quadro de pessoal dos servidores da Guarda Civil Municipal em estágio probatório, propondo, se for o caso, a instauração de procedimento especial, observada a legislação pertinente;

IX - submeter ao Comandante da Guarda Civil Municipal, relatório circunstanciado e conclusivo sobre a atuação pessoal e funcional de servidor integrante do quadro de pessoal dos servidores da Guarda Civil Municipal indicado para o exercício de chefias e encarregaturas, observada a legislação aplicável;

X - praticar todo e qualquer ato ou exercer quaisquer das atribuições e competências das unidades ou dos servidores subordinados;

XI - proceder, pessoalmente, às correições nas comissões de sindicância e de processo administrativo disciplinar que lhe são subordinadas;

XII - aplicar penalidades dentro de sua competência, na forma prevista em Lei;

XIII - julgar os recursos de classificação ou reclassificação de comportamento dos servidores integrantes do quadro de pessoal dos servidores da Guarda Civil Municipal.

Art. 377 Ficam criadas, junto ao Gabinete do Secretário Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência, a Comissão de Sindicância e a Comissão Permanente de Processo Administrativo Disciplinar, ambas a serem compostas por três (03) membros, nomeados livremente pelo Chefe do Poder Executivo.

Art. 378 A Comissão de Sindicância e a Comissão Permanente de Processo Administrativo a que se refere o artigo anterior serão assistidas por servidores denominados Agentes Disciplinares, que comporão a estrutura da Corregedoria Geral da Guarda Civil Municipal.

§ 1º Comporão a estrutura da Corregedoria Geral da Guarda Municipal:

I - Divisão de Processos Disciplinares;

II - Seção de Sindicâncias;

III - Seção de Processos Administrativos Disciplinares.

§ 2º Compete ao Chefe de Divisão de Processos Disciplinares supervisionar as atividades administrativas do cartório da Corregedoria Geral da Guarda Civil Municipal, referente às sindicâncias e aos processos administrativos disciplinares, bem como os demais serviços relacionados ao andamento dos processos sob a responsabilidade deste órgão.

§ 3º Compete aos chefes das Seções de Sindicâncias e de Processos Administrativos Disciplinares acompanhar as atividades dos Agentes Disciplinares, respectivamente no que diz respeito às sindicâncias e processos administrativos disciplinares, organizando e dirigindo as atividades que dizem respeito ao suporte de suas atividades.

### TÍTULO VI

#### DAS NORMAS GERAIS SOBRE OS PROCEDIMENTOS DISCIPLINARES

##### Capítulo I

#### DAS MODALIDADES DE PROCEDIMENTOS DISCIPLINARES

Art. 379 São procedimentos disciplinares:

I - de preparação e investigação:

a) o relatório circunstanciado e conclusivo sobre os fatos;  
b) a sindicância.

II - do exercício da pretensão punitiva:

a) aplicação direta da penalidade;

b) processo sumário;

c) inquérito administrativo.

III - a exoneração em período probatório.

##### Capítulo II

#### DA PARTE E DE SEUS PROCURADORES

Art. 380 São consideradas partes, nos procedimentos disciplinares de exercício da pretensão punitiva, o servidor integrante do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal ocupante de cargo de provimento efetivo e o titular de cargo de provimento em comissão.

Art. 381 Os servidores considerados incapazes temporária ou permanentemente, em razão de doença física ou mental, serão representados ou assistidos por seus pais, tutores ou curadores, na forma de lei civil.

Parágrafo Único. Inexistindo representantes legalmente investidos ou na impossibilidade comprovada de trazê-los ao procedimento disciplinar, ou ainda, se houver pendências sobre a capacidade do servidor, serão convocados como seus representantes os pais, o cônjuge ou companheiro, os filhos ou parentes até segundo grau, observada a ordem aqui estabelecida.

Art. 382 A parte poderá constituir advogado legalmente habilitado para acompanhar os termos dos procedimentos disciplinares de seu interesse.

§ 1º Nos procedimentos de exercício da pretensão punitiva, se a parte não constituir advogado ou for declarada revel, ser-lhe-á dado defensor, na pessoa de Procurador Municipal, que não terá poderes para receber citação e confessar.

§ 2º A parte poderá, a qualquer tempo, constituir advogado, hipótese em que se encerrará imediatamente, a representação do defensor dativo.

§ 3º Ser-lhe-á dado também defensor dativo quando, notificada de que seu advogado constituído não praticou atos necessários e a parte não tomar qualquer providência no prazo de 3 (três) dias.

### **Capítulo III DA COMUNICAÇÃO DOS ATOS SEÇÃO I DAS CITAÇÕES**

Art. 383 Todo servidor que for parte em procedimento disciplinar de exercício da pretensão punitiva será citado, sob pena de nulidade do procedimento, para dele participar e defender-se.

Parágrafo Único. O comparecimento espontâneo da parte ou qualquer outro ato que implique ciência inequívoca a respeito da instauração do procedimento administrativo suprem a necessidade de realização de citação.

Art. 384 A citação far-se-á com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas antes da data do interrogatório designado, da seguinte forma:

I - por entrega pessoal do mandado ou por meio do órgão de Recursos Humanos;

II - por correspondência;

III - por edital.

Art. 385 A citação por entrega pessoal far-se-á sempre que o servidor estiver em exercício.

Art. 386 Far-se-á a citação por correspondência quando o servidor não estiver em exercício ou residir fora do Município, devendo o mandado ser encaminhado, com aviso de recebimento, para o endereço residencial constante do seu assentamento funcional.

Art. 387 Estando o servidor em local incerto e não sabido ou não sendo encontrado, por duas vezes, no endereço residencial constante do seu assentamento funcional, promover-se-á citação por editais, com prazo de 15 (quinze) dias, publicados nos termos da legislação vigente, divulgado em jornal de grande circulação na região durante 3 (três) edições consecutivas, em quadro de avisos fixado na sede da Guarda Civil Municipal, sem prejuízo de outras formas admissíveis.

Art. 388 O mandado de citação conterá a designação de dia, hora e local para interrogatório e será acompanhado da cópia da denuncia administrativa, que dele fará parte integrante e complementar.

### **SEÇÃO II DAS INTIMAÇÕES**

Art. 389 A intimação de servidor efetivo em exercício será feita nos termos da legislação vigente, através de jornal de grande circulação na região durante 3 (três) edições consecutivas, em quadro de avisos fixado na sede da Guarda Civil Municipal, sem prejuízo de outras formas admissíveis.

Parágrafo Único. O responsável pelo órgão de recursos humanos deverá diligenciar para que o servidor tome ciência da publicação.

Art. 390 O servidor que, sem justa causa, deixar de atender à intimação com prazo marcado, terá, por decisão do Presidente da Comissão Processante, suspenso o pagamento de seu vencimento, até que satisfaça a exigência.

Parágrafo Único. Igual penalidade poderá ser aplicada à chefia do setor de pessoal que deixar de dar ciência da publicação ao servidor intimado.

Art. 391 A intimação do defensor constituído ou dativo será feita por intermédio de publicação nos termos da legislação vigente, através de jornal de grande circulação na região durante 3 (três) edições consecutivas, em quadro de avisos fixado na sede da Guarda Civil Municipal, sem prejuízo de outras formas admissíveis, devendo dela constar o número do processo, o nome dos advogados e da parte.

§ 1º Dos atos realizados em audiência reputam-se intimados, desde logo, à parte, o advogado e o defensor dativo.

§ 2º Quando houver somente um defensor dativo designado no processo, o cartório encaminhar-lhe-á os autos por carga, diretamente, independentemente de intimação ou publicação, devendo ser observado, na sua devolução, o prazo legal cominado para a prática do ato.

### **Capítulo IV DOS PRAZOS**

Art. 392 Os prazos serão contados nos termos da parte geral desta Lei.

Art. 393 Decorrido o prazo, extingue-se para a parte, automaticamente, o direito de praticar o ato, salvo se esta provar que não o realizou por evento imprevisto, alheio à sua vontade ou a de seu procurador, hipótese em que o Presidente da Comissão Processante permitirá a prática do ato, assinalando prazo para tanto.

Art. 394 Não havendo disposição expressa nesta Lei e nem assinalação de prazo pelo Presidente da Comissão Processante, o prazo para a prática dos atos no procedimento disciplinar, a cargo da parte, será de 48 (quarenta e oito) horas.

Parágrafo Único. A parte poderá renunciar ao prazo estabelecido exclusivamente a seu favor.

Art. 395 Quando, no mesmo procedimento disciplinar, houver mais de uma (01) parte, os prazos serão comuns, exceto para as razões finais, quando será contado em dobro, se houver diferentes advogados.

§ 1º Havendo no processo até 2 (dois) defensores, cada um apresentará alegações finais, sucessivamente, no prazo de 10 (dez) dias cada um.

§ 2º Havendo mais de 2 (dois) defensores, caberá ao Presidente da Comissão Processante conceder, mediante despacho nos autos, prazo para vista fora da repartição, designando data única para apresentação dos memoriais de defesa na repartição.

### **Capítulo V DAS PROVAS SEÇÃO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 396 Todos os meios de prova admitidos em direito e moralmente legítimos são hábeis para demonstrar a veracidade dos fatos.

Art. 397 O Presidente da Comissão Processante poderá limitar e excluir, mediante despacho fundamentado, as provas que considerar excessivas, impertinentes ou protelatórias.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

### SEÇÃO II DA PROVA FUNDAMENTAL

Art. 398 Fazem a mesma prova que o original, as certidões de processos judiciais e as reproduções de documentos autenticadas por oficial público ou conferidas e autenticadas por servidor público para tanto competente.

Art. 399 Admitem-se como provas as declarações constantes de documento particular, escrito e assinado pelo declarante, bem como depoimentos constantes de sindicâncias, que não puderem, comprovadamente, ser reproduzido verbalmente em audiência.

Art. 400 Servem também à prova dos fatos o telegrama, o radiograma, a fotografia, a fonografia, a fita de vídeo e outros meios obtidos de maneira lícita e aceita pelas partes, inclusive os eletrônicos.

Art. 401 Caberá à parte que impugnar a prova produzir a perícia necessária à comprovação do alegado.

### SEÇÃO III DA PROVA TESTEMUNHAL

Art. 402 A prova testemunhal é sempre admissível, podendo ser indeferida pelo Presidente da Comissão Processante:

I - se os fatos sobre os quais serão inquiridas as testemunhas já foram provados por documentos ou confissão da parte;

II - quando os fatos só puderem ser provados por documentos ou perícia.

Art. 403 Compete à parte entregar na repartição, no tríduo probatório, o rol das testemunhas de defesa, indicando seu nome completo, endereço e respectivo código de endereçamento postal - CEP.

§ 1º Se a testemunha for servidor municipal, deverá a parte indicar o nome completo, unidade de lotação e o número do registro funcional.

§ 2º Depois de apresentado o rol de testemunhas, a parte poderá substituí-la até a data da audiência designada, com a condição de ficar sob sua responsabilidade levá-las à audiência.

§ 3º O não comparecimento da testemunha substituída implicará desistência de sua oitiva pela parte.

Art. 404 Cada parte poderá arrolar, no máximo, 4 (quatro) testemunhas.

Art. 405 As testemunhas serão ouvidas, de preferência, primeiramente as da Comissão Processante e, após, as da parte.

Art. 406 As testemunhas deporão em audiência perante o Presidente da Comissão Processante, os membros e o defensor constituído e, na sua ausência, o defensor dativo.

§ 1º Se a testemunha, por motivo relevante, estiver impossibilitada de comparecer à audiência, mas não de prestar depoimento, o Presidente da Comissão Processante poderá designar dia, hora e local para inquiri-la.

§ 2º Sendo necessária a oitiva de servidor que estiver cumprindo pena privativa de liberdade, o Presidente da Comissão Processante solicitará a autoridade competente que, se possível, apresente o preso em dia e hora designados para a realização da audiência.

§ 3º O Presidente da Comissão Processante poderá, ao invés de realizar a audiência mencionada no parágrafo 2º, fazer a inquirição por escrito, dirigindo correspondência à autoridade competente, para que tome o depoimento, conforme as perguntas formuladas pela Comissão Processante e, se for o caso, pelo defensor, constituído ou dativo.

Art. 407 Incumbirá à parte levar à audiência, independentemente de intimação, as testemunhas por ela indicadas que não sejam servidores municipais, decaindo o direito de ouvi-las, caso não compareçam.

Parágrafo Único. As chefias imediatas diligenciarão para que sejam dispensados os servidores no momento das audiências, devendo para tanto ser informadas a respeito da designação da audiência com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência.

Art. 408 Antes de depor, a testemunha será qualificada, indicando nome, idade, profissão, local e função de trabalho, número da cédula de identidade, residência, estado civil, bem como se tem parentesco com a parte e, se for servidor municipal, o número de seu registro funcional.

Art. 409 A parte cujo defensor não comparecer à audiência de oitiva de testemunha será assistida por um defensor designado para o ato pelo Presidente da Comissão Processante.

Art. 410 O Presidente da Comissão Processante interrogará a testemunha, cabendo, primeiro aos membros e depois à defesa, formular reperguntas tendentes a esclarecer ou complementar o depoimento.

Parágrafo Único. O Presidente da Comissão Processante poderá indeferir as reperguntas, mediante justificativa expressa no termo de audiência.

Art. 411 O depoimento, depois de lavrado, será rubricado e assinado pelos membros da Comissão Processante, pelo depoente e pelo defensor constituído ou dativo.

Art. 412 O Presidente da Comissão Processante poderá determinar, de ofício ou a requerimento:

I - a oitiva de testemunhas referidas nos depoimentos;

II - a acareação de 2 (duas) ou mais testemunhas, ou de alguma delas com a parte, quando houver divergência essencial entre as declarações sobre fato que possa ser determinante na conclusão do procedimento.

### SEÇÃO IV DA PROVA PERICIAL

Art. 413 A prova pericial consistirá em exames, vistorias e avaliações e terá indeferimento pelo Presidente da Comissão Processante, quando dela não depender a prova do fato.

Art. 414 Se o exame tiver por objeto a autenticidade ou falsidade de documento ou for da natureza médico-legal, a Comissão Processante requisitará, preferencialmente, elementos junto às autoridades policiais ou judiciais, quando em curso investigação criminal ou processo judicial.

Art. 415 Quando o exame tiver por objeto a autenticidade de letra ou firma, o Presidente da Comissão Processante, se necessário ou conveniente, poderá determinar à pessoa à qual se atribui a autoria do documento, que copie ou escreva, sob ditado, em folha de papel, dizeres diferentes, para fins de comparação e posterior perícia.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 416 Ocorrendo necessidade de perícia médica do servidor denunciado administrativamente, o órgão pericial do Município dará à solicitação da Comissão Processante caráter urgente e preferencial.

Art. 417 Quando não houver possibilidade de obtenção de elementos junto às autoridades policiais ou judiciais e a perícia for indispensável para a conclusão do processo, o Presidente da Comissão Processante solicitará ao Secretário Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência a contratação de perito para esse fim.

### Capítulo VI

#### DAS AUDIÊNCIAS E DO INTERROGATÓRIO DA PARTE

Art. 418 A parte será interrogada na forma prevista para a inquirição de testemunhas, vedada a presença de terceiros, exceto seu defensor constituído ou dativo.

Art. 419 O termo de audiência será lavrado, rubricado e assinado pelos membros da Comissão Processante, pela parte e, se for o caso, por seu defensor.

### Capítulo VII

#### DA REVELIA E DE SUAS CONSEQUÊNCIAS

Art. 420 O Presidente da Comissão Processante decretará a revelia da parte que, regularmente citada, não comparecer perante a Comissão no dia e hora designados.

§ 1º A regular citação será comprovada mediante aos autos:

I - da contrafé do respectivo mandado, no caso de citação pessoal;

II - das cópias dos 3 (três) editais publicados nos termos da legislação vigente, através de jornal de grande circulação na região durante 3 (três) edições consecutivas, sem prejuízo de outras formas admissíveis, no caso de citação por edital;

III - do aviso de recebimento (AR), no caso de citação por correspondência.

§ 2º Não sendo possível realizar a citação, o intimador certificará os motivos nos autos.

Art. 421 A revelia deixará de ser decretada ou, se decretada, será revogada quando verificado, a qualquer tempo, que, na data designada para o interrogatório:

I - a parte estava legalmente afastada de suas funções por motivos constantes nos incisos V, VI, IX e X do art. 82 e nos incisos III e IV do art. 117, ou em gozo de férias nos termos do art. 126, todos desta Lei, em prisão provisória ou temporária ou em cumprimento de pena de privação de liberdade.

II - a parte comprovar motivo de força maior que tenha impossibilitado seu comparecimento tempestivo.

Parágrafo Único. Revogada a revelia, será realizado o interrogatório, reiniciando-se a instrução, com aproveitamento dos atos instrução, com aproveitamento dos atos de instrução já realizados, desde que ratificados pela parte, por termo lançado nos autos.

Art. 422 Decretada a revelia, dar-se-á prosseguimento ao procedimento disciplinar, designando-se defensor dativo para atuar em defesa da parte.

Parágrafo Único. É assegurado ao revel o direito de constituir advogado em substituição ao defensor dativo que lhe tenha sido designado.

Art. 423 A decretação da revelia acarretará a preclusão das provas que deveriam ser requeridas, especificadas e/ou produzidas pela parte em seu interrogatório, assegurada a faculdade de juntada de documentos com as razões finais.

Parágrafo Único. Ocorrendo a revelia, a defesa poderá requerer provas no tríduo probatório.

Art. 424 A parte revel não será intimada pela Comissão Processante para a prática de qualquer ato, constituindo ônus da defesa comunicar-se com o servidor, se assim entender necessário.

§ 1º Desde que compareça perante a Comissão Processante ou intervenha no processo, pessoalmente ou por meio de advogado com procuração nos autos, o revel pasará a ser intimado pela Comissão, para a prática de atos processuais.

§ 2º O disposto no parágrafo 1º não implica a revogação da revelia nem elide os demais efeitos desta.

### Capítulo VIII

#### DOS IMPEDIMENTOS E DA SUSPEIÇÃO

Art. 425 É defeso aos membros da Comissão Processante exercer suas funções em procedimentos disciplinares:

I - de que faça parte;

II - em que interveio como mandatário da parte, defensor dativo ou testemunha;

III - quando a parte for seu cônjuge, companheiro(a), parente consanguíneo ou afim em linha reta ou colateral até segundo grau, amigo íntimo ou inimigo capital;

IV - quando em procedimento estiver postulando como advogado da parte seu cônjuge, companheiro(a) ou parentes consanguíneos ou afins, em linha reta ou colateral até segundo grau;

V - quando houver atuado na sindicância que precedeu o procedimento de exercício de pretensão punitiva;

VI - na etapa da revisão, quando tenha atuado anteriormente.

Art. 426 A arguição de suspeição de parcialidade de alguns ou de todos os membros da Comissão Processante e do defensor dativo precederá qualquer outra, salvo quando fundada em motivo superveniente.

§ 1º A arguição deverá ser alegada pelos citados no caput ou pela parte, em declarações escritas e motivadas, que suspenderá o andamento do processo.

§ 2º Sobre a suspeição arguida, o Corregedor Geral da Guarda Civil Municipal:

I - se a acolher, tomará as medidas cabíveis, necessárias à substituição do(s) suspeito(s) ou à redistribuição do processo;

II - se a rejeitar, motivará a decisão e devolverá o processo ao Presidente da Comissão Processante, para prosseguimento.



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

### Capítulo IX DA COMPETÊNCIA

Art. 427 A decisão nos procedimentos disciplinares será proferida por despacho devidamente fundamentado da autoridade competente, no qual será mencionada a disposição legal em que se baseia o ato.

Art. 428 Compete ao Chefe do Poder Executivo a aplicação da pena de exoneração, na hipótese prevista nos arts. 360 e 361.

Art. 429 Compete ao Secretário Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência:

I - determinar a instauração:

a) das sindicâncias em geral;

b) dos procedimentos de exoneração no período de estágio probatório;

c) dos processos sumários.

II - aplicar o afastamento preventivo;

III - decidir, por despacho, o processo administrativo disciplinar, nos casos de:

a) absolvição;

b) desclassificação da infração ou abrandamento de penalidade de que resulte a imposição de pena de repressão ou de suspensão;

c) aplicação de pena de suspensão por período superior a 15 (quinze) dias.

IV - decidir as sindicâncias;

V - decidir os procedimentos de exoneração em estágio probatório;

VI - decidir os processos sumários;

VII - deliberar sobre a remoção temporária de servidor integrante do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal.

Parágrafo Único. A competência estabelecida neste artigo abrange as atribuições para decidir os pedidos de reconsideração, apreciar e encaminhar os recursos e os pedidos de revisão de processo administrativo ao Chefe do Poder Executivo.

Art. 430 Compete ao Corregedor Geral da Guarda Civil Municipal, além das competências atribuídas no art. 376, também a de determinar o cancelamento da punição, conforme o disposto no art. 186 desta Lei.

Art. 431 Compete somente ao Secretário Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência a aplicação das penalidades disciplinares de advertência, repreensão e suspensão até 15 (quinze) dias, observado o disposto nesta Lei.

Art. 432 Na ocorrência de infração disciplinar envolvendo servidores de mais de uma unidade ou posto da Guarda Civil Municipal, caberá à chefia imediata com responsabilidade territorial sobre a área onde ocorreu o fato elaborar relatório circunstanciado sobre a irregularidade e remetê-lo à Corregedoria Geral da Guarda Civil Municipal para o respectivo processamento.

Art. 433 Quando duas autoridades de níveis hierárquicos diferentes, ambas com competência disciplinar sobre o infrator, conhecerem da infração disciplinar, caberá à de maior hierarquia instaurar e encaminhar à Corregedoria Geral da Guarda Civil Municipal o relatório circunstanciado e conclusivo sobre os fatos.

### Capítulo X DA EXTINÇÃO DA PUNIBILIDADE E DO PROCESSO ADMINISTRATIVO DISCIPLINAR

Art. 434 Extingue-se a punibilidade:

I - pela morte da parte;

II - pela prescrição;

III - pela anistia.

Art. 435 O processo administrativo disciplinar extingue-se com a publicação do despacho decisório pela autoridade competente.

Parágrafo Único. O processo, após sua extinção, será enviado à unidade de lotação do servidor infrator, para as necessárias anotações no prontuário e arquivamento, se não interposto recurso.

Art. 436 Extingue-se o processo sem julgamento de mérito, quando a autoridade competente para proferir a decisão acolher proposta da comissão processante, nos seguintes casos:

I - morte da parte;

II - ilegitimidade da parte;

III - quando a parte já tiver sido demitida, dispensada ou exonerada do serviço público, casos em que se farão as necessárias anotações no prontuário para os fins de registro de antecedentes;

IV - quando o processo administrativo disciplinar versar sobre a mesma infração de outro em curso ou já decidido;

V - por anistia.

Art. 437 Extingue-se o processo com julgamento de mérito, quando a autoridade competente proferir decisão:

I - pelo arquivamento da sindicância ou pela instauração do subsequente processo administrativo disciplinar de pretensão punitiva;

II - pelo reconhecimento da prescrição.

### TÍTULO VII DOS PROCEDIMENTOS DISCIPLINARES Capítulo Único DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 438 Aplica-se aos servidores integrantes do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal e aos ocupantes dos cargos de provimento em comissão ligados a Guarda Civil Municipal o processo administrativo disciplinar previsto nesta Lei.

Art. 439 Após o julgamento do processo administrativo disciplinar é vedado à autoridade julgadora avocá-lo para modificar a sanção aplicada ou agravá-la.

Art. 440 Durante a tramitação do processo administrativo disciplinar, fica vedada aos órgãos da Administração Municipal a requisição dos respectivos autos, para consulta ou qualquer outro fim.

Parágrafo Único. Excluem-se do disposto no "caput" apenas os órgãos que possuem competência legal para esta requisição.

Art. 441 Os procedimentos disciplinados nesta Lei terão sempre tramitação em autos próprios, sendo vedada sua instauração ou processamento em expedientes que cuidem de assuntos diversos da infração a ser apurada ou punida.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

§ 1º Os processos acompanhantes ou requisitados para subsidiar a instrução de sindicância ou processos administrativos disciplinares serão devolvidos à unidade competente para prosseguimento, assim que extraídos os elementos necessários, por determinação do Presidente da Comissão Processante.

§ 2º Quando o conteúdo do acompanhante for essencial para a formação de opinião e julgamento do processo administrativo disciplinar, os autos somente serão devolvidos à unidade após a decisão final.

Art. 442 O pedido de vista de autos em tramitação, por quem não seja parte ou defensor, dependerá de requerimento por escrito e será cabível para a defesa de direitos e esclarecimentos de situações de interesse pessoal.

Parágrafo Único. Poderá ser vedada a vista dos autos até a publicação da decisão final, inclusive para as partes e seus defensores, quando o processo se encontrar relatado.

### TÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E FINAIS

Art. 443 A jornada de trabalho dos servidores integrantes do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal será de 40 (quarenta) horas semanais, sendo estabelecido o horário de trabalho conforme a necessidade do serviço através de escala mensal na proporção de 12 (doze) horas de trabalho com 36 (trinta e seis) horas de descanso.

§ 1º Os integrantes do quadro efetivo de pessoal da Guarda Civil Municipal que prestarem serviços a título de horas extraordinárias poderão, a critério do Secretário Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência, compensarem as horas em sistema denominado banco de horas nos termos do art. 121 desta Lei.

§ 2º A escala mensal de que trata o «caput» será instituída através de ato do Secretário Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência até o dia 25 (vinte e cinco) do mês anterior a sua vigência.

Art. 444 Fica atribuída ao Corregedor Geral da Guarda Civil Municipal competência para apreciar e decidir os pedidos de certidões e fornecimento de cópias reprográficas ou qualquer outro meio de reprodução referente a sindicâncias ou processos administrativos disciplinares ou não, que esteja em andamento na Corregedoria Geral da Guarda Civil Municipal.

Art. 444-A (VETADO)

LIVRO COMPLEMENTAR

### TÍTULO ÚNICO DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E FINAIS

Art. 445 Os prazos previstos nesta Lei serão contados em dias corridos, excluindo-se o dia do começo e incluindo-se o do vencimento, ficando prorrogado, para o primeiro dia útil seguinte o prazo vencido em dia em que não haja expediente.

Art. 446 Para todos os efeitos previstos nesta Lei, os exames de aptidão física e mental serão obrigatoriamente realizados por médicos da Rede Municipal, ou na sua falta, por médicos credenciados pelas autoridades máximas de cada Poder ou órgão.

§ 1º Em casos especiais, atendendo a natureza da enfermidade, a autoridade máxima de cada Poder ou Órgão poderá designar junta médica para proceder ao exame, dela fazendo parte, obrigatoriamente, médicos da Rede Municipal ou médicos credenciados pela mesma.

§ 2º Os atestados médicos concedidos aos servidores municipais, quando em tratamento fora do Município, terão sua validade condicionada à ratificação posterior por médico da Rede Municipal.

Art. 447 São isentos de taxas, emolumentos ou custas os requerimentos, certidões e outros papéis que, na esfera administrativa, interessarem ao servidor municipal, ativo ou inativo, exclusivamente nos assuntos funcionais.

Art. 448 (VETADO)

Art. 448 A - O Chefe de cada Poder expedirá os atos necessários à execução da presente Lei. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 198/2011)

Art. 449 As jornadas de trabalho nas repartições públicas municipais serão fixadas através de ato do Chefe de cada Poder, no âmbito de suas competências.

Art. 450 As despesas decorrentes da execução da presente Lei Complementar correrão a conta de verbas próprias do orçamento vigente e futuros, autorizadas desde já eventuais suplementações se necessárias.

Art. 451 Esta Lei Complementar entra em vigor no primeiro dia útil do mês subsequente a sua publicação e os Chefes de cada um dos Poderes expedirão os atos necessários a sua execução.

Paço Municipal "Prefeito Firmino José da Costa", 08 de julho de 2010, 61º da Emancipação Político-Administrativa.

### LEI MUNICIPAL Nº 4.392, DE 08 DE JULHO DE 2010 - DISPÕE SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E VENCIMENTOS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SUZANO.

LEI Nº 4392, DE 08/07/2010

DISPÕE SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E VENCIMENTOS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SUZANO, DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, DO QUADRO DE PESSOAL DA GUARDA CIVIL MUNICIPAL DE SUZANO, INSTITUI TABELAS DE VENCIMENTO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

(Autoria: Executivo Municipal  
Projeto de Lei nº 193/2010)

O PREFEITO MUNICIPAL DE SUZANO, usando das atribuições legais que lhe são conferidas; FAZ SABER que a Câmara Municipal de Suzano aprova e ele promulga a seguinte Lei:

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

**PARTE GERAL**  
**LIVRO ÚNICO**  
**DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS EM GERAL**  
**TÍTULO I**  
**DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**  
**Capítulo I**  
**DA ESTRUTURA DO PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E VENCIMENTOS**

Art. 1º Esta Lei institui o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos servidores públicos da Administração Geral, dos Profissionais da Educação da Prefeitura Municipal de Suzano, e da Guarda Civil Municipal de Suzano.

Art. 2º Para os efeitos desta Lei são adotadas as seguintes definições:

I - cargo público de provimento efetivo é o conjunto indivisível de atribuições e responsabilidades assumidas pelo servidor, admitido no serviço público por meio de concurso, nos termos da legislação vigente;

II - servidores públicos é o conjunto dos ocupantes de cargos públicos de provimento efetivo e em comissão da Prefeitura Municipal de Suzano;

III - cargo de provimento em comissão é o conjunto de tarefas e encargos de direção, chefia ou assessoramento atribuídos ao servidor público, podendo ser de livre nomeação e exoneração ou de nomeação restrita e de livre exoneração;

IV - função gratificada é o conjunto de tarefas de direção, chefia, supervisão, coordenação e assessoramento que o servidor ocupante de cargo de provimento efetivo agrega através de nomeação percebendo um complemento remuneratório;

V - grupo ocupacional é o agrupamento de cargos de natureza, requisitos, responsabilidades e grau de conhecimento semelhantes, exigidos para seu desempenho;

VI - referência é a designação numérica indicativa da posição do cargo na hierarquia da tabela de vencimento;

VII - faixa de vencimento é a escala de padrões de vencimento atribuídos a uma determinada referência;

VIII - padrão de vencimento é a letra que identifica o vencimento recebido pelo servidor dentro da sua faixa específica;

IX - interstício é o lapso de tempo estabelecido como o mínimo necessário para que o servidor se habilite à progressão funcional;

X - progressão é a elevação do padrão de vencimento do servidor para o padrão imediatamente superior dentro da referência, nos termos estabelecidos para o cargo a que pertence;

XI - evolução funcional é a mudança de referência dentro do padrão a que o servidor se encontra pelos critérios estabelecidos;

XII - símbolo é a designação alfanumérica indicativa do vencimento do cargo de provimento em comissão na hierarquia da tabela de vencimento.

**TÍTULO II**  
**DA ESTRUTURA DO PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E VENCIMENTOS**  
**Capítulo I**  
**DOS CARGOS DA ADMINISTRAÇÃO EM GERAL**

Art. 3º São cargos de provimento efetivo da administração geral aqueles constantes do Quadro de Cargos de Provimento Efetivo da Prefeitura Municipal de Suzano, previstos no Anexo I desta Lei, divididos em grupos ocupacionais.

Art. 4º Os cargos de provimento efetivo da administração geral constantes do Anexo II desta Lei passam a receber as novas denominações nele estabelecidas.

Art. 5º Ficam criados junto ao Quadro de Provimento Efetivo da Prefeitura Municipal de Suzano, os cargos de provimento efetivo da administração geral constantes do Anexo III desta Lei.

Art. 6º Serão extintos na vacância os cargos de provimento efetivo da administração geral constantes do Anexo IV desta Lei.

Art. 7º Ficam extintos os empregos públicos permanentes da administração geral constantes do Anexo V desta Lei.

Art. 8º São cargos de provimento em comissão da administração geral, de livre nomeação e exoneração, aqueles constantes do Anexo VI desta Lei.

Art. 9º As descrições dos cargos de provimento efetivo da administração geral, bem como os requisitos para o seu preenchimento, são as constantes do Anexo XXV desta Lei.

**Capítulo II**  
**DA ADMISSÃO**

Art. 10 A admissão de pessoal na Prefeitura Municipal de Suzano se dará nos moldes estabelecidos pela Constituição Federal, pelo Estatuto dos Servidores Públicos Municipais e demais normas vigentes.

Art. 11 É vedada, a partir da data de publicação desta Lei, a admissão de pessoal para cargos que não integrem os Quadros de Provimento da Prefeitura Municipal de Suzano.

Parágrafo Único - disposto no "caput" não se aplica para as contratações por tempo determinado, realizadas nos termos da Lei Municipal nº 2.311, de 10 de março de 1989.

**Capítulo III**  
**DOS VENCIMENTOS**

Art. 12 Os cargos da administração geral integrantes do Quadro de Cargos de Provimento Efetivo da Prefeitura Municipal de Suzano estão dispostos conforme o grupo ocupacional a que pertencem.

Art. 13 Os vencimentos previstos no Anexo VIII desta Lei correspondem a contraprestação pecuniária ao cumprimento, pelo servidor, da carga horária semanal de trabalho, conforme seu cargo.

### **Capítulo IV DA EVOLUÇÃO E DA PROGRESSÃO FUNCIONAL**

Art. 14 Evolução funcional é o acesso a um nível imediatamente superior ao atual na tabela de vencimentos, concedido ao servidor ocupante de cargo de provimento efetivo da administração geral, podendo se dar de duas formas:

I - pela via acadêmica, considerando-se o aumento da escolaridade do servidor, com base nos requisitos para provimento do cargo efetivamente ocupado;

II - pela via não acadêmica, que terá por base os resultados obtidos nos processos de avaliação de desempenho e capacitação funcional, visando o reconhecimento do mérito funcional e do potencial individual.

Art. 15 A evolução funcional para o nível imediatamente superior ao que o servidor se encontrar se dará pela acumulação de pontos, concedidos por critérios objetivos determinados pela Administração Municipal.

Art. 16 A cada 100 (cem) pontos acumulados o servidor fará jus a evolução para o nível imediatamente superior ao seu atual, sendo-lhe garantida a manutenção do padrão e da referência em que o mesmo se encontrar na tabela de vencimentos a que pertence.

Art. 17 A contagem dos pontos referentes a evolução funcional dar-se-á a cada período de 2 (dois) anos, observados os requisitos e condições estabelecidos.

Art. 18 O servidor deverá apresentar junto à Diretoria de Recursos Humanos a documentação referente aos incisos I e II do art. 14 para análise no mês de agosto de cada ano.

Art. 19 A evolução funcional será processada e homologada até o mês de dezembro de cada ano e concedida a partir do mês de fevereiro do ano seguinte.

Art. 20 A forma de entrega da documentação será regulamentada através de ato normativo do Secretário Municipal de Administração.

Art. 21 Ficam impedidos de usufruir dos benefícios da evolução funcional os servidores:

I - afastados para ocupar cargos de provimento em comissão em outros órgãos ou em funções que não correlatas às atribuições de seu cargo de provimento efetivo;

II - que sofreram pena de suspensão, após processo administrativo transitado em julgado, no interstício da evolução corrente;

III - que tiveram apontamentos de 02 (duas) ou mais advertências em seu prontuário, no interstício da evolução corrente;

IV - que tiveram 05 (cinco) ou mais faltas injustificadas, no interstício da evolução corrente;

V - que estiverem licenciados, por período superior a 180 (cento e oitenta) dias, no interstício da evolução corrente, salvo em virtude de acidente de trabalho ou para tratamento de doença profissional.

Art. 22 Será de competência e iniciativa do servidor requerer os benefícios da evolução funcional, mediante a apresentação da documentação específica exigida.

Art. 23 O processo de evolução funcional por qualquer via sempre se dará com total observância da disponibilidade financeira e orçamentária do Município e o limite legal de despesa com pessoal, nos termos da legislação em vigor.

Art. 24 Como condição para a evolução funcional, o servidor deverá obter ao menos o conceito final "bom" no processo de avaliação de desempenho, executados, acompanhados e validados anualmente pela Comissão de Avaliação de Desempenho.

Art. 25 Para efeito de apuração, controle e acompanhamento da evolução funcional, seja pela via acadêmica ou pela via não acadêmica, a Administração deverá valer-se de apontamentos apropriados, que obrigatoriamente deverão fazer parte do prontuário individual do servidor.

Art. 26 A Secretaria Municipal de Administração elaborará lista contendo a classificação dos servidores aptos à evolução funcional, pela via acadêmica ou pela via não acadêmica, que deverá ser publicada na forma da legislação em vigor, observando-se rigorosamente suas posições, para efeito da concessão da vantagem a que fizer jus o servidor.

### **SEÇÃO I DOS REQUISITOS E CONDIÇÕES PARA A EVOLUÇÃO FUNCIONAL PELA VIA ACADÊMICA**

Art. 27 A evolução funcional pela via acadêmica tem por objetivo reconhecer a formação do servidor como um dos fatores relevantes para a melhoria de seu trabalho.

Art. 28 A pontuação para a evolução funcional pela via acadêmica obedecerá ao seguinte critério:

I - 50 (cinquenta) pontos por ano de acréscimo na escolaridade do servidor ocupante de cargo de provimento efetivo;

II - 100 (cem) pontos para cada conclusão de nível de escolaridade adicional ao exigido para o provimento do cargo efetivo ocupado;

III - 200 (duzentos) pontos para a conclusão de curso superior.

§ 1º Os títulos previstos no «caput» serão pontuados uma única vez, vedada sua acumulação.

§ 2º Caberá à Diretoria de Recursos Humanos a análise preliminar dos títulos apresentados.

### **SEÇÃO II DOS REQUISITOS E CONDIÇÕES PARA A EVOLUÇÃO FUNCIONAL PELA VIA NÃO ACADÊMICA**

Art. 29 Somente poderá concorrer à evolução funcional pela via não acadêmica, servidor que, cumulativamente:

I - tiver cumprido, no mínimo, 2 (dois) anos de efetivo exercício no nível em que estiver enquadrado;

II - perfazer um total mínimo de 50 (cinquenta) pontos em cursos de formação no respectivo campo de atuação, no interstício da evolução corrente.

Art. 30 Consideram-se cursos de formação no respectivo campo de atuação, todos aqueles realizados por instituições credenciadas, aos quais serão atribuídos pontos, de acordo com a sua especificidade e a tabela constante do Anexo X.

Art. 31 O período de efetivo exercício de que trata o inciso I do Art. 29 será interrompido sempre que houver qualquer afastamento ou licença por prazo igual ou superior a 90 (noventa) dias, consecutivos ou não, exceto os

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

afastamentos previstos para exercer atividades correlatas às atribuições de seu cargo de provimento efetivo, excetuando-se os afastamentos previstos na Constituição Federal.

### **SEÇÃO III DA PROGRESSÃO FUNCIONAL POR TEMPO DE SERVIÇO**

Art. 32 Progressão funcional por tempo de serviço é o acesso ao padrão imediatamente seguinte ao atual na tabela de vencimentos, concedido ao servidor ocupante de cargo de provimento efetivo da administração geral.

Art. 33 A progressão funcional por tempo de serviço se dará a cada período de 05 (cinco) anos.

Art. 34 A progressão funcional será processada até o último dia do mês subsequente em que o servidor completar o período de efetivo exercício constante do Art. 33.

Art. 35 Os direitos e vantagens decorrentes da progressão funcional por tempo de serviço serão percebidos a partir do primeiro dia do mês subsequente ao seu processamento.

### **Capítulo V DO ENQUADRAMENTO DOS ATUAIS SERVIDORES**

Art. 36 Os atuais servidores públicos da Prefeitura Municipal de Suzano serão enquadrados na Tabela de Vencimento constante do Anexo VIII desta Lei, considerando o seu tempo de serviço no cargo de provimento efetivo e o seu vencimento atual.

§ 1º Aplica-se o disposto no «caput» aos servidores estabilizados pelo Art. 19 do ADCT, aos celetistas não estáveis admitidos anteriormente a 05 de outubro de 1988.

§ 2º O disposto no «caput» não se aplica aos inativos, cujo enquadramento se dará no padrão inicial do cargo de origem ou equiparado.

Art. 37 O enquadramento será realizado pela Diretoria de Recursos Humanos levando em consideração o tempo de serviço, calculado como de efetivo exercício.

### **Capítulo VI DA COMISSÃO DE GESTÃO DO PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E VENCIMENTOS**

Art. 38 Fica instituída a Comissão de Gestão do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores Públicos Municipais, com a finalidade de orientar sua implantação e operacionalização, bem como a análise dos requisitos e condições para a evolução funcional dos servidores.

Art. 39 A Comissão de Gestão será presidida pelo Secretário Municipal de Administração e integrada por representantes das Secretarias Municipais de Administração e Finanças e de entidade representativa dos servidores Públicos do Município de Suzano ou comissão composta por servidores ocupantes de cargos de provimento efetivo da carreira.

Art. 40 Ato próprio do Chefe do Poder Executivo regulamentará a atuação da Comissão de Gestão.

### **Capítulo VII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 41 Aplica-se o disposto nesta Lei aos servidores que, na data da sua publicação, estiverem ocupando os cargos constantes do Anexo IV da mesma.

Art. 42 Não farão jus a evolução e a progressão funcional prevista na legislação os servidores estabilizados pelo Art. 19 do ADCT e também os servidores celetistas não estáveis contratados anteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988.

Art. 43 Para o exercício de 2010, o valor do subsídio do Chefe de Gabinete, do Ouvidor Geral do Município e dos Secretários Municipais será reajustado com base no menor índice aplicado aos servidores da administração geral, em conformidade com o art. 39 da Constituição Federal e legislação municipal em vigor.

### **PARTE ESPECIAL LIVRO I DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO TÍTULO ÚNICO DO PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E VENCIMENTOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO Capítulo I DISPOSIÇÕES PRELIMINARES SEÇÃO I DOS OBJETIVOS**

Art. 44 A instituição, implantação e gestão do Plano de Carreira e Vencimentos dos Profissionais da Educação do Município de Suzano passa a ser disposta por esta Lei.

Art. 45 Para os efeitos desta Lei integram o Quadro de Pessoal dos Profissionais da Educação:

I - os que exercem as atividades de docência nas unidades escolares;

II - os que oferecem suporte pedagógico, administrativo e operacional às atividades de ensino, incluídas as de direção, coordenação, supervisão e orientação.

### **SEÇÃO II DOS CONCEITOS BÁSICOS**

Art. 46 Para os efeitos desta Lei, entende-se por:

I - Rede Municipal de Ensino, o conjunto de instituições e órgãos que realiza atividades de educação formal sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação;

II - Profissionais da Educação, os titulares dos cargos públicos de provimento efetivo de Professor de Educação Básica I e II, Professor de Educação Básica Adjunto e os que exercem as funções de apoio administrativo e operacional às atividades pedagógicas e dos cargos de provimento em comissão vinculados à Secretaria Municipal de Educação;

III - Professor, o titular de cargo público de Professor de Educação Básica I, II e Adjunto, da carreira dos Profissionais da Educação, com funções de docência;

IV - Funções de Suporte Pedagógico, as atividades de suporte pedagógico direto à docência, incluídas as de direção, coordenação, supervisão e orientação;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

V - Funções de Apoio Indireto, as atividades de suporte administrativo e operacional às atividades pedagógicas exercidas por servidores lotados nas unidades escolares e na Secretaria Municipal de Educação.

### **Capítulo II DO QUADRO DE PESSOAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SEÇÃO I DA COMPOSIÇÃO**

Art. 47 O Quadro de Pessoal dos Profissionais da Educação será constituído dos seguintes cargos públicos de provimento efetivo e cargos de provimento em comissão:

- I - Agente Escolar;
- II - Cozinheiro Escolar;
- III - Auxiliar de Atividades Escolares;
- IV - Auxiliar de Desenvolvimento Educacional;
- V - Auxiliar de Secretaria;
- VI - Secretário de Escola;
- VII - Professor de Educação Básica I;
- VIII - Professor de Educação Básica II;
- IX - Professor de Educação Básica Adjunto;
- X - Agente de Segurança Escolar;
- XI - Motorista de Transporte Escolar;
- XII - Coordenador Educacional;
- XIII - Professor Coordenador;
- XIV - Professor Assistente;
- XV - Assistente Técnico de Área;
- XVI - Assistente Técnico de Educação Especial;
- XVII - Assistente Técnico de Educação Infantil;
- XVIII - Assistente Técnico de EJA e Ensino Fundamental;
- XIX - Diretor de Planejamento Educacional;
- XX - Diretor de Suprimentos;
- XXI - Diretor Geral de Ensino;
- XXII - Chefe de Alimentação Escolar.

Art. 48 São de provimento efetivo os cargos do Quadro de Pessoal dos Profissionais da Educação os elencados nos incisos I ao XI, do Art. 47.

Art. 49 São de provimento em comissão, de livre nomeação e exoneração, os cargos do Quadro de Pessoal dos Profissionais da Educação elencados nos incisos XII ao XXII, do Art. 47.

Art. 50 As descrições dos cargos de provimento efetivo e de provimento em comissão, do Quadro de Pessoal dos Profissionais da Educação, bem como os requisitos para o seu preenchimento, são as constantes dos Anexos XVII, XVIII e XIX desta Lei.

Art. 51 Os cargos de provimento em comissão constantes dos incisos XII ao XXII do Art. 47 poderão ser ocupados por servidores do quadro efetivo dos Profissionais da Educação que se enquadrem no que estabelece o Anexo XXVIII desta Lei.

Art. 52 Os servidores ocupantes de cargo de provimento efetivo do Quadro de Pessoal dos Profissionais da Educação farão jus às gratificações constantes do Anexo XX desta Lei, desde que preenchidos os requisitos legais exigidos.

### **SEÇÃO II DO CAMPO DE ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Art. 53 O exercício das atividades dos Profissionais da Educação com funções de docência se dará obedecendo a seguinte disposição:

I - Professor de Educação Básica I, com atuação na educação de jovens e adultos, educação especial, educação infantil e nas séries iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental;

II - Professor de Educação Básica II, com atuação na educação de jovens e adultos, educação especial, educação infantil, nas disciplinas específicas de Arte e Educação Física, ministradas por docentes devidamente habilitados em licenciatura plena nas respectivas áreas, nas séries iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental I, e de 6º ao 9º ano Ensino Fundamental II, que vierem a ser criadas;

III - Professor de Educação Básica Adjunto, com atuação na substituição dos titulares do cargo de Professor de Educação Básica I.

Art. 54 Serão definidas nos editais de concurso público para a carreira dos Profissionais da Educação com funções docentes as disciplinas específicas para o provimento do cargo de Professor de Educação Básica II.

Art. 55 Os Profissionais da Educação com funções de suporte pedagógico direto exercerão suas atividades nos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica que integram a Rede Municipal de Ensino.

Art. 56 Os Profissionais da Educação ocupantes dos cargos de Professor de Educação Básica I e II, poderão ministrar aulas, a título de suplementação de carga horária, desde que o número de professores não seja suficiente para atender a demanda conforme disposto nesta Lei.

Parágrafo Único - A suplementação tratada no "caput" dependerá de parecer favorável e autorização expressa do Secretário Municipal de Educação com base em justificativa do Coordenador Educacional ou de seu substituto.

### **SEÇÃO III DA NOMEAÇÃO PARA AS FUNÇÕES DE SUPORTE PE- DAGÓGICO**

Art. 57 A nomeação para as funções de suporte pedagógico será realizada utilizando os requisitos de nomeação previstos nesta Lei.

### **SUB SEÇÃO ÚNICA DO PROCESSO ELETIVO**

Art. 58 A nomeação para o cargo de provimento em comissão de Coordenador Educacional será precedida de processo eletivo dentro de cada unidade escolar.

Art. 59 Somente os Professores da Rede Municipal de Ensino poderão candidatar-se ao cargo de Coordenador Educacional previsto no Art. 58 desta Lei.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 60 A candidatura ao cargo de Coordenador Educacional fica condicionada à apresentação, por parte do Professor interessado, de um Plano de Trabalho coerente com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, bem como com as diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 61 Os registros das candidaturas serão analisados e aprovados por uma comissão eleitoral, que deverá considerar a coerência com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, as diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 62 A comissão eleitoral será composta pelo Conselho de Escola da respectiva unidade escolar e por representantes da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 63 Após o registro das candidaturas, os candidatos apresentarão suas propostas de trabalho à comunidade escolar em assembleia, a que competirá eleger, por meio do voto, o melhor projeto.

Art. 64 Será considerado eleito o candidato que somar a maioria simples dos votos.

Art. 65 Ocorrendo empate entre candidatos, será utilizado como critério para a classificação o maior tempo de serviço do mesmo na área da educação do Município de Suzano.

Art. 66 Terão direito a voto:

I - os profissionais da unidade escolar;

II - o educando menor de 16 (dezessex) anos devidamente representado por seu legal;

III - o educando maior de 16 (dezessex) anos, com idade comprovada nos termos da legislação civil em vigor.

Art. 67 Ficam impedidos de votar:

I - os membros do Conselho de Escola e da Secretaria Municipal de Educação componentes da Comissão Eleitoral;

II - os parentes do professor candidato, considerando-se o parentesco até o 3º grau colateral.

Art. 68 A eleição do Profissional da Educação será homologada pelo Secretário Municipal de Educação que adotar as providências necessárias para o encaminhamento ao Prefeito Municipal para a sua nomeação.

Art. 69 A nomeação para o cargo de Coordenador Educacional terá a duração de 4 (quatro) anos, sendo permitida uma única recondução por igual período.

Art. 70 Ao Professor da rede municipal de ensino é dado o direito de candidatar-se ilimitadamente ao cargo de Coordenador Educacional.

Art. 71 O Profissional da Educação eleito para Coordenador Educacional poderá ter sua nomeação revogada:

I - por renúncia expressa do próprio profissional da educação eleito;

II - por proposta do Secretário Municipal de Educação, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, mediante processo onde sejam assegurados os direitos constitucionais da ampla defesa e do contraditório.

Art. 72 O Profissional da Educação que for afastado do cargo de Coordenador Educacional nos termos do inciso II do Art. 71 somente poderá candidatar-se novamente após 3 (três) anos, a contar da data do afastamento.

Art. 73 Ato próprio do Chefe do Poder Executivo regulamentará o processo eletivo para o cargo de Coordenador Educacional em até 90 (noventa) dias contados da publicação desta Lei.

### Capítulo III DA JORNADA DE TRABALHO

#### SEÇÃO I

#### DA CONSTITUIÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO COM FUNÇÕES DO- CENTES

Art. 74 A jornada de trabalho do Profissional da Educação com funções docentes é constituída de atividades com educandos, de trabalho pedagógico coletivo - HTPC - na unidade escolar e de trabalho pedagógico em local de livre escolha - HTPL - pelo docente, a saber:

I - jornada de 30 (trinta) horas semanais para o Professor de Educação Básica I, lecionando na educação de jovens e adultos, na educação infantil (G4 e G5) e no ensino fundamental (1º ano), composta por:

a) 20 (vinte) horas em atividades com educandos ou pedagógicas de apoio;

b) (oito) horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC;

c) 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha - HTPL.

II - jornada de 30 (trinta) horas semanais para o Professor de Educação Básica I, lecionando no ensino fundamental (2º ao 5º ano), composta por:

a) 23 (vinte e três) horas em atividades com educandos ou pedagógicas de apoio;

b) 5 (cinco) horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC;

c) 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha - HTPL.

III - jornada de 30 (trinta) horas semanais para o Professor de Educação Básica I, lecionando na educação infantil (creche), composta por:

a) 25 (vinte e cinco) horas em atividades com educandos ou pedagógicas de apoio;

b) 3 (três) horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC;

c) 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha - HTPL.

IV - jornada de 24 (vinte e quatro) horas semanais para o Professor de Educação Básica I, lecionando na educação de jovens e adultos e na educação infantil (G4 e G5), composta por:

a) 20 (vinte) horas em atividades com educandos ou pedagógicas de apoio;

b) 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC;

c) 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha - HTPL.

V - jornada de 24 (vinte e quatro) horas semanais para o Professor de Educação Básica I, lecionando no ensino fundamental (1º ano), composta por:

a) 18 (dezoito) horas em atividades com educandos ou pedagógicas de apoio;

b) 4 (quatro) horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC;

c) 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha - HTPL.

VI - jornada de 30 (trinta) horas semanais para o Professor de Educação Básica II, composta por:

a) 20 (vinte) horas em atividades com educandos ou pedagógicas de apoio;

b) 8 (oito) horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

c) 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha - HTPL.

VII - jornada de 26 (vinte e seis) horas semanais para o Professor de Educação Básica Adjunto, composta por:

a) 20 (vinte) ou 25 (vinte e cinco) horas em atividades com educandos ou pedagógicas de apoio;

b) 6 (seis) horas ou 1 (uma) hora de trabalho pedagógico coletivo - HTPC.

### SEÇÃO II

#### DA JORNADA DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO COM FUNÇÕES DE SUPORTE PEDAGÓGICO

Art. 75 Os Profissionais da Educação com funções de suporte pedagógico ocupantes de cargos de provimento em comissão exercerão suas atividades em regime de dedicação integral, nos termos da legislação em vigor.

### SEÇÃO III

#### DA JORNADA DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO INDIRETO

Art. 76 Os Profissionais da Educação de apoio indireto em atividades administrativas e operacionais cumprirão jornada de 40 (quarenta) horas semanais destinadas às atividades específicas na Rede Municipal de Ensino.

### SEÇÃO IV

#### DAS HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO - HTPC

Art. 77 As horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, organizadas pela unidade de ensino, bem como para o aperfeiçoamento profissional.

Art. 78 As horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente, destinam-se ao planejamento de aulas e avaliação de trabalho dos educandos.

Art. 79 A Secretaria Municipal de Educação poderá convocar os docentes para participar de reuniões, palestras, cursos, estudos e outras atividades de interesse da educação, nos horários de trabalho coletivo.

Art. 80 As ausências às atividades previstas no Art. 79 caracterizarão faltas correspondentes ao período para o qual foram convocados e as ausências injustificadas caracterizarão falta de interesse e participação para efeito de avaliação de desempenho.

Art. 81 O docente afastado para exercer atividades de suporte pedagógico não fará jus às horas de trabalho pedagógico.

### SEÇÃO V

#### DA JORNADA DE TRABALHO SUPLEMENTAR

Art. 82 Os Profissionais da Educação com funções docentes sujeitos às jornadas de trabalho previstas nesta Lei poderão suplementar sua jornada de trabalho, observado o interesse público e da educação.

Art. 83 Compreende-se por suplementação da jornada de trabalho o número de horas prestadas pelo docente além daquelas fixadas para a jornada de trabalho a que estiver sujeito.

Art. 84 O número máximo de horas semanais de suplementação da jornada de trabalho corresponderá à diferença entre o limite de 58 (cinquenta e oito) horas e o número de horas previsto nas jornadas de trabalho estabelecidas por esta Lei.

Art. 85 Poderão suplementar a jornada de trabalho somente os docentes que não se encontram em situação de acúmulo de cargos, empregos ou funções públicas.

Art. 86 A suplementação da jornada de trabalho do docente será composta de atividades com educandos e em substituições eventuais.

### Capítulo IV

#### DA CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SEÇÃO I DOS PRINCÍPIOS BÁSICOS

Art. 87 A carreira dos Profissionais da Educação do Município de Suzano tem como princípios básicos:

I - a profissionalização, que pressupõe vocação e dedicação à educação e qualificação profissional, com vencimentos condignos e condições adequadas de trabalho;

II - a valorização do desempenho, da formação e do conhecimento;

III - a evolução por meio de progressões periódicas.

### SEÇÃO II

#### DA ESTRUTURA DA CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SUB SEÇÃO ÚNICA DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 88 A carreira dos Profissionais da Educação fica dividida em dois agrupamentos com regras específicas diferenciadas que levam em consideração suas características, a saber:

I - a carreira dos Profissionais da Educação integrada pelos cargos de provimento efetivo de Professor de Educação Básica I, Professor de Educação Básica II e Professor de Educação Básica Adjunto está estruturada em 1 (uma) tabela com 2 (duas) referências alfanuméricas, divididas em 6 (seis) padrões designados pelos números de "1" até "6" e 25 (vinte e cinco) níveis designados pelas letras de "A" até "Y".

II - a carreira dos Profissionais da Educação integrada pelos cargos de provimento efetivo de Agente Escolar, Cozinheiro Escolar, Auxiliar de Atividades Escolares, Auxiliar de Desenvolvimento Educacional, Auxiliar de Secretaria, Secretário de Escola, Agente de Segurança Escolar, Motorista de Transporte Escolar está estruturada em 1 (uma) tabela com 6 (seis) referências alfanuméricas, divididas em 6 (seis) padrões designados pelos números de "1" até "6" e 10 (dez) níveis designados pelas letras de "A" até "J".



## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 89 Constitui requisito para ingresso na carreira, a formação mínima especificada nesta Lei, que dar-se-á sempre na referência inicial de cada cargo da carreira.

Art. 90 O titular dos cargos de Professor de Educação Básica I e II e Professor de Educação Básica Adjunto poderá exercer, de forma alternada com a docência, outras atividades de suporte pedagógico, atendidos os requisitos de provimento dos respectivos cargos de provimento efetivo ou cargos de provimento em comissão.

### SEÇÃO III DA EVOLUÇÃO FUNCIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO COM FUNÇÕES DOCENTES

Art. 91 Evolução funcional é o acesso a um nível imediatamente superior ao atual na tabela de vencimentos, concedido ao servidor ocupante de cargo de provimento efetivo dos Profissionais da Educação com funções docentes, podendo se dar de duas formas:

I - pela via acadêmica, considerando-se as habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino;

II - pela via não acadêmica, que terá por base os resultados obtidos nos processos de avaliação de desempenho, formação profissional, visando ao reconhecimento do mérito funcional e a otimização do potencial individual.

Art. 92 A contagem dos pontos referentes a evolução funcional dar-se-á a cada período de 2 (dois) anos, observados os requisitos e condições estabelecidos.

Art. 93 O Profissional da Educação deverá apresentar junto a Secretaria Municipal de Educação a documentação referente aos incisos I e II do art. 91 para análise no mês de julho de cada ano.

Art. 94 A evolução funcional será processada e homologada até o mês de novembro de cada ano e concedida a partir do mês de janeiro do ano seguinte.

Art. 95 A forma de entrega da documentação será regulamentada por meio de ato normativo da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 96 A cada 100 (cem) pontos o Profissional da Educação terá a evolução para o nível imediatamente superior garantido o padrão em que o mesmo se encontra dentro da referência na tabela de vencimento a que pertence.

Art. 97 Consideram-se impedidos de usufruir dos benefícios da evolução funcional prevista nesta Lei, os integrantes do quadro dos Profissionais da Educação:

I - afastados para ocupar cargos de provimento em comissão em outros órgãos ou funções fora da Rede Municipal de Ensino ou na própria Secretaria Municipal de Educação em funções que não correlatas à docência ou às funções de apoio pedagógico;

II - que sofreram pena de suspensão, após processo administrativo transitado em julgado, no interstício da evolução corrente;

III - que tiveram em seu prontuário apontamento de advertências acima de 2 (duas) ocorrências, no interstício da evolução corrente;

IV - que tiveram em seu prontuário o apontamento de 5 (cinco) ou mais faltas injustificadas, no interstício da evolução corrente;

V - que estiveram licenciados, por período superior a 180 (cento e oitenta) dias, no interstício da evolução corrente, salvo se em virtude de acidente em serviço ou para tratamento de doença profissional.

Art. 98 O Profissional da Educação em regime de acumulação, desde que atendidos os requisitos legais, poderá requerer os benefícios da evolução funcional para cada situação funcional mediante a apresentação da documentação específica exigida.

Art. 99 O processo de evolução funcional na carreira tanto pela via acadêmica como pela via não acadêmica, ocorrerá desde que observada a disponibilidade financeira e orçamentária do Município e o limite legal de despesa com pessoal, sendo privativo do Prefeito Municipal o ato de concessão e o respectivo registro.

Art. 100 A Secretaria Municipal de Educação deverá encaminhar, após a análise, processamento e homologação, ao Prefeito Municipal a relação dos servidores que fizerem jus aos benefícios da evolução.

Art. 101 Em nenhuma hipótese, o integrante do quadro dos Profissionais da Educação que figurar como apto à evolução poderá ser preterido em favor de outro.

Art. 102 A evolução funcional se dará a partir do enquadramento realizado após a vigência desta Lei.

Art. 103 Como condição para a evolução funcional, o Profissional da Educação deverá estar aprovado no processo de avaliação de desempenho, atingindo o conceito final "bom" nas avaliações de desempenho realizadas no período.

Art. 104 Para a apuração do desempenho do servidor, serão utilizadas as avaliações de desempenho executadas, acompanhadas e validadas anualmente pela Comissão de Avaliação de Desempenho.

Art. 105 Para efeito de apuração, controle e acompanhamento da evolução funcional, seja pela via acadêmica ou pela via não acadêmica, a Administração deverá valer-se de apontamentos apropriados, que obrigatoriamente deverão fazer parte do prontuário individual do servidor integrante do Quadro dos Profissionais da Educação.

Art. 106 A Secretaria Municipal de Educação elaborará lista contendo a classificação dos Profissionais aptos à evolução funcional, pela via acadêmica ou pela via não acadêmica, que deverá ser publicada na forma da Lei, observando-se rigorosamente suas posições, para efeito da concessão da vantagem a que fizer jus o docente.

Art. 107 Ao servidor integrante do Quadro dos Profissionais da Educação que, ao final do tempo exigido para concorrer à sua evolução funcional não atingir as condições e requisitos necessários para sua evolução na carreira, será assegurado o direito de pleiteá-la nos exercícios seguintes.

Art. 108 Para efeito de enquadramento e da evolução funcional constantes desta Lei, serão utilizadas as tabelas de vencimento constantes desta Lei.

### SUBSEÇÃO I DOS REQUISITOS E CONDIÇÕES PARA A EVOLUÇÃO FUNCIONAL PELA VIA ACADÊMICA

Art. 109 A evolução funcional pela via acadêmica tem por objetivo reconhecer a formação acadêmica do Profissional da Educação, no respectivo campo de atuação, como um dos fatores relevantes para a melhoria de seu trabalho.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 110 Fica assegurada a evolução funcional pela via acadêmica por enquadramento no nível imediatamente superior a que se encontra dentro do padrão na respectiva referência das tabelas de vencimento constantes desta Lei.

Art. 111 A pontuação para a evolução funcional pela via acadêmica será:

I - por curso de graduação na área de atuação, caso o Profissional da Educação não possua ou não o tenha utilizado para o provimento do cargo serão contados 100 (cem) pontos;

II - para cada curso de pós-graduação "latu sensu" ou de especialização, na área de atuação, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, contando 80 (oitenta) pontos;

III - para a conclusão de curso de mestrado, na área de atuação, contando 300 (trezentos) pontos;

IV - para a conclusão de curso de doutorado, na área de atuação, contando 500 (quinhentos) pontos.

Art. 112 Serão aceitos, para os efeitos previstos para a apresentação de título de mestre ou de doutor, respectivamente, certificados de conclusão de curso de pós-graduação "strictu sensu", devidamente credenciados, desde que contenham dados referentes à aprovação da dissertação ou da defesa de tese.

Parágrafo Único - Os títulos previstos no "caput" serão considerados uma única vez, vedada sua acumulação.

Art. 113 Para os fins previstos nesta Lei, somente serão considerados os títulos que guardem estreito vínculo de ordem programática com a natureza das disciplinas, objeto da área de atuação do Profissional da Educação.

Art. 114 Caberá a Secretaria Municipal de Educação a análise preliminar dos títulos apresentados pelos Profissionais da Educação.

### SUBSEÇÃO II DOS REQUISITOS E CONDIÇÕES PARA A EVOLUÇÃO FUNCIONAL PELA VIA NÃO ACADÊMICA

Art. 115 Somente poderá concorrer à evolução funcional pela via não acadêmica, o Profissional da Educação que, cumulativamente:

I - tiver cumprido, no mínimo, 2 (dois) anos de efetivo exercício no nível em que estiver enquadrado;

II - perfazer um total mínimo de 100 (cem) pontos em cursos de formação no respectivo campo de atuação, no interstício da evolução corrente.

Art. 116 Consideram-se cursos de formação no respectivo campo de atuação, todos aqueles realizados por instituições credenciadas, aos quais serão atribuídos pontos, de acordo com a sua especificidade e a tabela anexa à presente Lei.

Art. 117 A pontuação de que trata o inciso II do Art. 115, será distribuída da seguinte forma:

I - 60 (sessenta) pontos, referentes à participação em cursos espontâneos de auto-desenvolvimento profissional;

II - 40 (quarenta) pontos, referentes à participação em cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 118 O período de efetivo exercício será interrompido sempre que houver qualquer afastamento ou licença por prazo igual ou superior a 90 (noventa) dias, consecuti-

vos ou não, exceto os afastamentos previstos para exercer atividades correlatas às de docência ou de suporte pedagógico e os afastamentos previstos na Constituição Federal.

### SEÇÃO III DA EVOLUÇÃO FUNCIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE APOIO INDIRETO

Art. 119 A evolução funcional é a passagem do ocupante de cargo de provimento efetivo da carreira dos Profissionais da Educação de apoio indireto do nível em que se encontra para o nível imediatamente superior dentro da tabela de vencimento, mediante avaliação de indicadores de crescimento da sua capacidade profissional pela:

I - via acadêmica, considerado o fator aumento da escolaridade com base nos requisitos de provimento do cargo de provimento efetivo ocupado e a escolaridade efetiva do servidor;

II - via não acadêmica, que terá por base os resultados obtidos nos processos de avaliação de desempenho e formação profissional, visando o reconhecimento do mérito funcional e a otimização do potencial individual.

Art. 120 A contagem dos pontos referentes a evolução funcional dar-se-á a cada período de 2 (dois) anos, observados os requisitos e condições estabelecidos.

Art. 121 O Profissional da Educação deverá apresentar junto a Secretaria Municipal de Educação a documentação referente aos incisos I e II do Art. 119 para análise no mês de agosto de cada ano.

Art. 122 A evolução funcional será processada e homologada até o mês de dezembro de cada ano e concedida a partir do mês de fevereiro do ano seguinte.

Art. 123 A forma de entrega da documentação será regulamentada por meio de ato normativo da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 124 Consideram-se impedidos de usufruir dos benefícios da evolução funcional prevista nesta Seção, os integrantes do quadro dos Profissionais da Educação:

I - afastados para ocupar cargos de provimento em comissão em outros órgãos ou em funções que não correlatas às atribuições de seu cargo de provimento efetivo;

II - que sofreram pena de suspensão, após processo administrativo transitado e julgado, no interstício da evolução corrente;

III - que tiveram em seu prontuário apontamento de advertências acima de 2 (duas) ocorrências, no interstício da evolução corrente;

IV - que tiveram em seu prontuário o apontamento de 05 (cinco) ou mais faltas justificadas e injustificadas, no interstício da evolução corrente;

V - que estiver licenciado, por período superior a 180 (cento e oitenta) dias, no interstício da evolução corrente, excluída a licença à gestante, a licença à adotante e a licença em virtude de acidente em serviço ou para tratamento de doença profissional.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

### **SUBSEÇÃO I DOS REQUISITOS E CONDIÇÕES PARA A EVOLUÇÃO FUNCIONAL PELA VIA ACADÊMICA**

Art. 125 A evolução funcional pela via acadêmica tem por objetivo reconhecer a formação do Profissional da Educação como um dos fatores relevantes para a melhoria de seu trabalho.

Art. 126 Fica assegurada a evolução funcional pela via acadêmica por enquadramento no nível imediatamente superior a que se encontra dentro do padrão na respectiva referência das tabelas de vencimento constantes desta Lei.

Art. 127 A pontuação para a evolução funcional pela via acadêmica será:

I - para cada conclusão de nível de escolaridade adicional ao exigido para o provimento do cargo efetivo ocupado, contando 100 (cem) pontos;

II - para a conclusão de curso superior, na área de atuação, contando 100 (cem) pontos.

Art. 128 Os títulos previstos nesta Lei serão pontuados uma única vez, vedada sua acumulação.

Art. 129 Caberá a Secretaria Municipal de Educação a análise preliminar dos títulos apresentados.

### **SUBSEÇÃO II DOS REQUISITOS E CONDIÇÕES PARA A EVOLUÇÃO FUNCIONAL PELA VIA NÃO ACADÊMICA**

Art. 130 Somente poderá concorrer à evolução funcional pela via não acadêmica, o Profissional da Educação que, cumulativamente:

I - tiver cumprido, no mínimo, 2 (dois) anos de efetivo exercício no nível em que estiver enquadrado;

II - perfazer um total mínimo de 50 (cinquenta) pontos em cursos de formação no respectivo campo de atuação, no interstício da evolução corrente.

Art. 131 Consideram-se cursos de formação no respectivo campo de atuação, todos aqueles realizados por instituições credenciadas, aos quais serão atribuídos pontos, de acordo com a sua especificidade e a tabela constante desta Lei.

Art. 132 O período de efetivo exercício de que trata o inciso I do Art. 130 será interrompido sempre que houver qualquer afastamento ou licença por prazo igual ou superior a 90 (noventa) dias, consecutivos ou não, exceto os afastamentos previstos para exercer atividades correlatas às atribuições de seu cargo de provimento efetivo, excetuando-se os afastamentos previstos na Constituição Federal.

### **SEÇÃO IV DA PROGRESSÃO FUNCIONAL POR TEMPO DE SERVIÇO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Art. 133 A progressão funcional por tempo de serviço dos Profissionais da Educação, consistirá na passagem do padrão de vencimento em que se encontra para o padrão seguinte dentro da referência na tabela de vencimento correspondente ao seu cargo de provimento efetivo e ocorrerá a cada período de 05 (cinco) anos.

Art. 134 A progressão funcional será processada até o último dia do mês subsequente em que o servidor completar o período de efetivo exercício constante do Art. 133.

Art. 135 Os direitos e vantagens decorrentes da progressão funcional serão percebidos a partir do primeiro dia do mês subsequente a que foi processada.

### **SEÇÃO V DOS VENCIMENTOS**

Art. 136 Os vencimentos do ocupante de cargo de provimento efetivo da carreira dos Profissionais da Educação correspondem ao valor constante da tabela de vencimento a que pertence, acrescido das vantagens pecuniárias a que fizer jus.

### **Capítulo VI DA FORMAÇÃO**

Art. 137 A formação dos Profissionais da Educação, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a evolução na carreira, será assegurada por meio de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários.

Art. 138 Os cursos e programas de que trata o Art. 137 poderão ser desenvolvidos por meio de parcerias ou convênios com instituições de ensino e pesquisa que mantenham atividades nas áreas da educação, inclusive administrativa e operacional.

Art. 139 Na elaboração da proposta de formação, deverão ser levadas em consideração as prioridades das áreas curriculares carentes de docentes, a situação funcional e a utilização de metodologias de ensino diversificadas.

Art. 140 A licença para formação consiste no afastamento de suas funções do servidor admitido para cargo de provimento efetivo, computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito, com ou sem prejuízo de seus vencimentos.

Parágrafo Único - A licença de que trata o "caput" será concedida apenas uma vez, para frequência a cursos de mestrado ou doutorado, em instituições credenciadas.

### **Capítulo VII DA CONTAGEM DOS PRAZOS**

Art. 141 Os prazos previstos nesta Lei para os Profissionais da Educação serão contados nos termos da legislação federal em vigor.

### **Capítulo VIII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS SEÇÃO I DA IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE CARREIRA E VENCIMENTO**

Art. 142 Os cargos de provimento efetivo dos Profissionais da Educação são os constantes dos anexos desta Lei.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 143 O enquadramento inicial da carreira dar-se-á com os admitidos para cargos de provimento efetivo, atendidas as exigências mínimas constantes dos requisitos de provimento.

Art. 144 O Professor de Educação Básica I e II e o Professor de Educação Básica Adjunto que venham a tomar posse após a promulgação desta Lei deverão ser imediatamente enquadrados no nível B da tabela de vencimento a que pertence.

Art. 145 A inclusão do Professor de Educação Básica II se dará, inicialmente, nas turmas de ensino fundamental e, posteriormente, permeará as outras modalidades de ensino.

Art. 146 Os Professores somente alterarão o cumprimento de sua jornada de trabalho após o cumprimento dos prazos previstos na presente Lei e com expressa autorização da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 147 Os Profissionais da Educação serão distribuídos inicialmente nos padrões correspondentes ao seu tempo de efetivo exercício calculado nos termos da legislação municipal específica em vigor.

Art. 148 Se o vencimento decorrente do enquadramento no Plano de Carreira e Vencimento for inferior ao vencimento até então percebido pelo Profissional da Educação, ser-lhe-á assegurada a diferença, como vantagem pessoal, sobre a qual incidirão os reajustes futuros.

Art. 149 O enquadramento dos Profissionais da Educação com base na titulação de cada servidor será realizado no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, contados a partir da data de publicação desta Lei.

Art. 150 Para efeito de enquadramento dos Profissionais da Educação com funções docentes, serão aceitos, preliminarmente, certificados de conclusão de cursos de graduação correspondente à licenciatura plena, desde que devidamente reconhecidos, devendo o interessado apresentar, no prazo de 12 (doze) meses o diploma devidamente registrado no órgão competente.

Parágrafo Único - Na hipótese de inobservância do prazo fixado no "caput" sem a apresentação de motivos devidamente comprovados e esgotadas todas as possibilidades, o benefício concedido será anulado e a revogação de seus efeitos retroagirá à data de sua concessão.

Art. 151 Fica instituída a Comissão de Gestão do Plano de Carreira e Vencimento dos Profissionais da Educação, com a finalidade de orientar sua implantação e operacionalização, incluindo o enquadramento funcional.

Art. 152 A Comissão de Gestão será presidida pelo Secretário Municipal de Educação e integrada por representantes das Secretarias Municipais de Administração, de Finanças e da Educação e de entidade representativa dos Profissionais da Educação do Município de Suzano ou comissão composta por servidores ocupantes de cargos de provimento efetivo da carreira.

Art. 153 Ato próprio do Chefe do Poder Executivo regulamentará o disposto no Art. 151 desta Lei.

### SEÇÃO II DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 154 A proporcionalidade para contratação do Professor de Educação Básica Adjunto será de 1 (um) cargo por cada grupo de 6 (seis) classes em funcionamento na unidade escolar.

Art. 155 O disposto nesta Lei em consonância com o art. 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que os Profissionais da Educação com funções docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, ou seja, todo professor em qualquer modalidade de ensino, deverá apresentar disponibilidade de horário específico para formação continuada, a ser definida pela Secretaria Municipal de Educação de Suzano.

Art. 156 As despesas decorrentes da execução desta Lei, correrão por conta das dotações próprias constantes no orçamento vigente, suplementadas na forma da Lei, se necessário.

### LIVRO II DOS SERVIDORES DA GUARDA CIVIL MUNICIPAL TÍTULO ÚNICO DO PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E VENCIMENTOS DOS SERVIDORES DA GUARDA CIVIL MUNICIPAL Capítulo I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 157 A Guarda Civil Municipal de Suzano é formada por cargos de provimento efetivo e por cargos de provimento em comissão, regidos em tudo o que couber, pela Lei Municipal que disciplina o regime jurídico dos servidores públicos do Município de Suzano.

### Capítulo II DOS CARGOS E DA ESCALA HIERÁRQUICA DA GUARDA CIVIL MUNICIPAL

Art. 158 São cargos de provimento efetivo e cargos de provimento em comissão da Guarda Civil Municipal os relacionados nos Quadros 1 e 2 do Anexo XIII desta Lei.

Art. 159 A escala hierárquica da Guarda Civil Municipal, bem como a quantidade de vagas em cada uma das graduações fica estabelecida conforme Anexo XIV desta Lei.

### Capítulo III DA PROGRESSÃO FUNCIONAL

Art. 160 A progressão de uma graduação hierárquica para outra dar-se-á sempre que houver vagas disponíveis na graduação superior entre os servidores que obedecerem os seguintes critérios:

- I - tempo de efetivo exercício na graduação anterior;
- II - possuir a escolaridade mínima exigida como requisito de progressão;
- III - aprovação em curso de formação para progressão funcional;

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

IV - aprovação nas avaliações de desempenho funcional realizadas no interstício de cada graduação;

V - estar classificado com no mínimo, comportamento "bom" nos termos da legislação vigente;

VI - não estar respondendo a processo administrativo disciplinar;

VII - não ter sido condenado por crime doloso, relacionado ou não com as atribuições do cargo ou por crime contra a administração pública.

Art. 161 Para efeito do inciso I do Art. 160 será contado 1 (um) ponto por cada ano de efetivo exercício na graduação atual.

Art. 162 Para efeito do inciso II do Art. 160 serão contados:

I - 3 (três) pontos para curso superior completo desde que não exigido como requisito para a progressão;

II - 3 (três) pontos para cada curso de pós-graduação "latu sensu" ou de especialização com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas;

III - 5 (cinco) pontos para a conclusão de curso de mestrado;

IV - 7 (sete) pontos para a conclusão de curso de doutorado.

Art. 163 Os títulos previstos no Art. 162 serão considerados uma única vez e deverão ter estreita correlação com as atividades da Guarda Civil Municipal e da Defesa Civil.

Art. 164 Caberá à Secretaria Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência a análise preliminar dos títulos apresentados.

Art. 165 A classificação para a progressão se dará através da somatória dos pontos obtidos e do cumprimento dos requisitos estabelecidos nos incisos III, IV, V, VI e VII do Art. 160.

Art. 166 A pontuação obtida pelo Servidor da Guarda Civil Municipal será reduzida na seguinte proporção:

I - 0,5 (meio) ponto por cada advertência;

II - 1 (um) ponto por cada repreensão.

Art. 167 Para efeito do Art. 166 serão consideradas as penalidades disciplinares aplicadas nos últimos 2 (dois) anos a contar do dia anterior a contagem de pontos para a classificação.

Art. 168 Caso o servidor esteja classificado com comportamento "excelente" nos termos da legislação em vigor, fará jus a um acréscimo de 5 (cinco) pontos na classificação.

Art. 169 Nos casos em que os servidores classificados atinjam a mesma pontuação serão adotados os seguintes critérios para desempate:

I - maior tempo de efetivo exercício;

II - maior nível de escolaridade;

III - maior idade;

IV - maior número de dependentes.

Art. 170 A Secretaria Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência em conjunto com a Diretoria de Recursos Humanos dará publicidade a relação dos servidores classificados para a progressão na escala hierárquica.

### Capítulo IV

#### DOS CARGOS DA GUARDA CIVIL MUNICIPAL E DA FORMA DE PROVIMENTO

Art. 171 É parte integrante desta Lei, o Anexo XXVI contendo a descrição das atividades de cada graduação hierárquica dos cargos de provimento efetivo constantes do Quadro 1 do Anexo XIII, assim como os requisitos de provimento e os requisitos de progressão na escala hierárquica da Guarda Civil Municipal.

Art. 172 Os requisitos de nomeação dos cargos de provimento em comissão são os constantes do Anexo XXVII desta Lei.

Art. 173 O cargo de Subcomandante da Guarda Civil Municipal, de provimento em comissão, destina-se preferencialmente a servidor ocupante do cargo de Inspetor Chefe Regional.

§ 1º Na ausência de servidores do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal na graduação Inspetor Chefe Regional, o Prefeito Municipal poderá nomear servidor que esteja na graduação Inspetor Regional para o cargo de provimento em comissão de Subcomandante da Guarda Civil Municipal.

§ 2º Inexistindo servidor na graduação de Inspetor Regional, poderá o Chefe do Poder Executivo nomear livremente o ocupante do cargo de que trata o «caput».

### Capítulo V

#### DA DEFESA CIVIL

Art. 174 As atividades da Defesa Civil serão exercidas por servidores do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal selecionados através de curso de formação de agentes da defesa civil, com carga horária de 80 (oitenta) horas, sem prejuízo de suas atribuições e graduação, obedecendo ao disposto nesta Lei.

Art. 175 As atividades da Defesa Civil de ordem técnica específica poderão ser exercidas por servidores do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal desde que possuam comprovada formação técnica ou superior na área de necessidade.

Art. 176 Na ausência de servidor habilitado no quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal, poderá ser convocado servidor de outra área da Administração Municipal que possua a formação necessária.

Art. 177 Caso não seja possível a convocação conforme o Art. 173, deverá a Secretaria Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência providenciar, nos moldes da legislação em vigor, a contratação de profissional ou serviço conforme a necessidade da Defesa Civil.

Art. 178 Fica estabelecido em 10% (dez por cento) a quantidade de servidores do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal para prestar serviço na Defesa Civil.

Art. 179 O Coordenador Geral da Defesa Civil será escolhido entre os servidores que ocupam a graduação de Guarda Civil Municipal Inspetor Regional.

Parágrafo Único - Inexistindo servidores na graduação de Guarda Civil Municipal Inspetor Regional, a coordenação de que trata o "caput" será designada a servidor na graduação imediatamente inferior, até que seja suprida a função.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 180 Os servidores do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal selecionados para as atividades da Defesa Civil cumprirão jornada de trabalho especial no regime de escala de 12 (doze) horas trabalhadas com 36 (trinta e seis) horas de descanso.

### Capítulo VI DA FORMAÇÃO

Art. 181 Fica criado o Centro de Formação e Ensino da Guarda Civil Municipal e Defesa Civil destinado a promover cursos de formação para admissão, para progressão funcional, para especialização e de requalificação profissional.

Art. 182 O Centro de Formação e Ensino da Guarda Civil Municipal e Defesa Civil deverá promover pesquisas e metodologias para a formação educacional dos servidores da Guarda Civil Municipal e da Defesa Civil e executará o controle e a avaliação do processo e da metodologia pedagógica de formação.

Art. 183 Para o cumprimento de seus objetivos educacionais, a Administração poderá firmar convênios de cooperação ou contratar instituições especializadas para o suporte técnico-pedagógico e promoção de cursos, seminários e palestras em conjunto com o Centro de Formação e Ensino da Guarda Civil Municipal e Defesa Civil.

Art. 184 Os cursos de formação promovidos pelo Centro de Formação e Ensino da Guarda Civil Municipal e Defesa Civil terão a seguinte carga horária:

I - curso de formação para admissão, 640 (seiscentos e quarenta) horas;

II - curso de formação para progressão funcional para Guarda Civil Municipal 2ª Classe, Guarda Civil Municipal 1ª Classe e Guarda Civil Municipal Inspetor Regional, 100 (cem) horas;

III - curso de formação para progressão funcional para Guarda Civil Municipal Classe Distinta, 250 (duzentos e cinquenta) horas;

IV - curso de formação para progressão funcional para Guarda Civil Municipal 2º Inspetor e Guarda Civil Municipal 1º Inspetor, 150 (cento e cinquenta) horas.

§ 1º As cargas horárias dos cursos descritas no «caput» são obrigatórias e mínimas, podendo ser ampliadas caso exista necessidade, a critério da Secretaria Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência.

§ 2º Na carga horária do curso de formação para admissão está previsto estágio profissional com avaliação de caráter eliminatório, que consiste na avaliação do servidor no desempenho das atribuições do cargo de provimento efetivo.

§ 3º A avaliação de que trata o § 2º deverá ser relatada em formulário específico elaborado pela Secretaria Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência com base em critérios determinados pelo Comando Geral com base na situação-problema e o contexto a que cada participante for submetido.

§ 4º Os cursos de formação de que trata o «caput» terão validade de 12 (doze) meses contados a partir da data de publicação dos aprovados.

Art. 185 A grade curricular dos cursos de formação de que trata o art. 184 serão elaboradas pela Secretaria Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência.

Parágrafo Único - A grade curricular do curso de formação para admissão terá como base a Matriz Curricular Nacional editada pelo Ministério da Justiça ou pela Secretaria Nacional de Segurança Pública.

Art. 186 O participante do curso de formação para admissão deverá:

I - usar uniforme específico à graduação em que se encontra, fornecido pela Guarda Civil Municipal;

II - portar, permanentemente, crachá provisório emitido pelo Centro de Formação e Ensino da Guarda Civil Municipal e Defesa Civil.

Parágrafo Único - Durante o período o curso de formação para admissão, o participante receberá a denominação de «ALUNO GCM».

Art. 187 Será considerado aprovado nos cursos de formação constantes do art. 181 o participante ou servidor que:

I - apresentar nota final igual ou superior a 7 (sete);

II - não apresentar nota igual a 0 (zero) em nenhuma das disciplinas curriculares;

III - ter frequência presencial de 100% (cem por cento);

IV - ter conceito, no mínimo normal, na avaliação do estágio profissional constante do § 2º e § 3º do art. 181.

Art. 188 O participante ou servidor que ao final do curso de formação apresentar nota final igual ou superior a 3 (três) e inferior a 7 (sete) e cumprir os requisitos constantes dos incisos II, III e IV, do Art. 187, serão submetidos a curso de revisão geral com grade curricular de todas as disciplinas cursadas e avaliação final.

Art. 189 A nota final para aprovação no curso de revisão geral deverá ser igual ou superior a 7 (sete).

Art. 190 A carga horária do curso de revisão geral será definida pela Secretaria Municipal de Defesa Social e Prevenção à Violência ouvido o Comando Geral e o Centro de Formação e Ensino da Guarda Civil Municipal e Defesa Civil.

Art. 191 A frequência presencial de que trata o inciso III do Art. 181 será calculada levando em consideração o disposto na legislação correlata.

### Capítulo VII DA EVOLUÇÃO FUNCIONAL POR TEMPO DE SERVIÇO

Art. 192 A evolução funcional por tempo de serviço será aplicada a cada 3 (três) anos de efetivo exercício considerando-se a graduação em que o servidor ocupante do cargo de provimento efetivo de Guarda Civil Municipal estiver enquadrado.

§ 1º Para efeito da aplicação do disposto no «caput», considera-se evolução funcional a passagem do padrão de vencimento em que o servidor se encontra para o subsequente dentro da sua graduação.

§ 2º A contagem de tempo de efetivo exercício para efeito da evolução funcional inicia-se após o enquadramento a ser realizado nos termos desta Lei.

Art. 193 Os servidores do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal que na data de publicação desta Lei apresentar:

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

I - de 5 (cinco) a 10 (dez) anos de efetivo exercício poderá disputar a progressão funcional para as graduações de Guarda Civil Municipal 1ª Classe e Guarda Civil Municipal Classe Distinta;

II - mais de 11 (onze) anos de efetivo exercício poderá disputar a progressão funcional para as graduações de Guarda Civil Municipal 1ª Classe, Guarda Civil Municipal Classe Distinta e Guarda Civil Municipal 2º Inspetor.

Parágrafo Único - O servidor deverá utilizar a prerrogativa do "caput" no prazo improrrogável de até dois anos e meio a contar da publicação desta Lei.

### Capítulo VIII

#### DO ENQUADRAMENTO DOS ATUAIS SERVIDORES DA GUARDA CIVIL MUNICIPAL

Art. 194 Quando da publicação desta Lei, os servidores do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal serão enquadrados na graduação de Guarda Civil Municipal correspondente ao seu tempo de efetivo exercício.

§ 1º O enquadramento de que trata o «caput» será limitado a graduação Guarda Civil Municipal 1ª Classe e ao cumprimento dos requisitos de progressão de cada graduação.

§ 2º Nos termos do «caput», os servidores que ocupam o emprego público de Guarda Inspetor serão enquadrados na graduação de Guarda Civil Municipal 1º Inspetor.

§ 3º O servidor enquadrado nos termos do § 2º poderá disputar a progressão funcional para a graduação de Guarda Civil Municipal Inspetor Regional desde que preencha os requisitos de progressão no prazo de até 03 anos contados da vigência desta lei.

Art. 195 Além do enquadramento na graduação nos termos desta Lei, o servidor deverá ser enquadrado no padrão de vencimento dentro da graduação a que pertence considerando o seu tempo de serviço.

Art. 196 Para o cálculo do tempo de serviço considera-se a permanência em cada um dos padrões de vencimento pelo período de 3 (três) anos de efetivo exercício na graduação.

### Capítulo XIX

#### DOS VENCIMENTOS E DAS RECOMPENSAS

Art. 197 Os vencimentos dos ocupantes dos cargos de provimento efetivo e de provimento em comissão obedecerão ao disposto nas Tabelas 1 e 2 do Anexo XV, partes integrantes desta Lei.

Art. 198 Além do vencimento constante do anexo próprio desta Lei, o servidor do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal poderá receber as vantagens e recompensas funcionais, nos termos da legislação vigente.

Art. 199 As recompensas funcionais constituem-se em reconhecimento aos bons serviços, atos meritórios e trabalhos relevantes prestados pelo servidor do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal.

Art. 200 São recompensas funcionais da Guarda Civil Municipal:

I - condecorações por serviços prestados;

II - elogios.

Art. 201 As condecorações constituem-se em referências honrosas e insígnias conferidas aos integrantes do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal por sua atuação em ocorrências de relevo na preservação da vida, da integridade física, da ordem pública, do bem-estar social e do patrimônio municipal, podendo ser formalizadas independentemente da classificação de comportamento, com a devida publicidade nos termos da legislação vigente e registro em prontuário.

Art. 202 Elogio é o reconhecimento formal da Administração às qualidades morais e profissionais do servidor do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal, com a devida publicidade nos termos da legislação vigente e registro em prontuário.

Art. 203 As recompensas funcionais previstas nesta Lei serão conferidas por orientação do Comandante Geral da Guarda Civil Municipal e determinação da autoridade competente.

### Capítulo X

#### DO EFETIVO DA GUARDA CIVIL MUNICIPAL

Art. 204 Para efeito da definição do efetivo da Guarda Civil Municipal, poderão ser destinados até 30% (trinta por cento) das vagas dos cargos de provimento efetivo para a formação de um batalhão feminino.

Parágrafo Único - A definição da quantidade de vagas que serão destinadas ao batalhão feminino será através do edital de concurso público.

Art. 205 Para o cálculo do pessoal efetivo da Guarda Civil Municipal de Suzano será considerado o índice equivalente a 0,1% (um décimo por cento) da população total do Município conforme apurado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

### Capítulo XI

#### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 206 Os servidores não estáveis e não efetivos ocupantes dos empregos constantes do Anexo XVI não farão jus a progressão funcional na escala hierárquica, devendo seu enquadramento se dar na referência da escala hierárquica correspondente a Guarda Civil Municipal 2ª Classe.

Art. 207 As insígnias a serem utilizadas nos uniformes dos membros da Guarda Civil Municipal de Suzano serão instituídas através de ato próprio do Chefe do Poder Executivo.

### LIVRO COMPLEMENTAR

#### TÍTULO ÚNICO

#### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E FINAIS

Art. 208 Os prazos previstos nesta Lei serão contados em dias corridos, excluindo-se o dia do começo e incluindo-se o do vencimento, ficando prorrogado, para o primeiro dia útil seguinte o prazo vencido em dia em que não haja expediente.

Art. 209 O Chefe do Poder Executivo expedirá os atos necessários à execução da presente Lei.

Art. 210 Ficam revogadas expressamente as alíneas “b” e “c”, do inciso I, do Art. 3º, da Lei Municipal nº 4.174, de 27 de setembro de 2007.

Art. 211 As despesas decorrentes da execução da presente Lei correrão a conta de verbas próprias do orçamento vigente e futuros, autorizadas desde já eventuais suplementações se necessárias.

Art. 212 Esta Lei entra em vigor no primeiro dia útil do mês subsequente a sua publicação.

Paço Municipal “Prefeito Firmino José da Costa”, 08 de julho de 2010, 61º da Emancipação Político-Administrativa.

### EXERCÍCIOS

#### 1. (FCC/2014 - Prefeitura de Recife/PE - Procurador)

Nos termos do art. 226 da Constituição Federal, “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. Entre os aspectos abrangidos pelo direito à proteção especial, segundo o texto constitucional, encontram-se os seguintes:

a) garantia de direitos previdenciários e trabalhistas; e obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade.

b) garantia de direitos previdenciários e trabalhistas; e acesso universal à educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

c) erradicação do analfabetismo; e estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado.

d) punição severa ao abuso, à violência e à exploração sexual da criança e do adolescente; e garantia às presidiárias de condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação.

e) punição severa ao abuso, à violência e à exploração sexual da criança e do adolescente; e estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado.

**R: A.** O artigo 227, §3º, CF fixa os aspectos que abrangem a proteção especial da criança e do adolescente: “I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII; II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas; III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola; IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica; V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade; VI - estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e

subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado; VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins”.

**2. (Alternative Concursos/2017 - Prefeitura de Sul Brasil/SC - Agente Educativo)** De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/90, art. 60, é proibido qualquer trabalho a menores:

a) De quatorze anos de idade, inclusive na condição de aprendiz.

b) De quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

c) De dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

d) De dezesseis anos de idade, inclusive na condição de aprendiz.

e) De dezessete anos de idade, inclusive na condição de aprendiz.

**R: B.** Em que pese o teor do art. 64 do ECA, que poderia dar a entender que um menor de 14 anos pode trabalhar, prevalece o que diz o texto da Constituição Federal: “Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos”. Logo, o menor pode trabalhar em qualquer serviço, desde que não seja noturno, perigoso e insalubre, dos 16 aos 18 anos; e entre 14 e 16 anos apenas pode trabalhar como aprendiz.

**3. (FCC/2016 - AL-MS - Agente de Polícia Legislativo)** Sobre a adoção, nos termos preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente,

a) o adotante deve ser, no mínimo, 18 anos mais velho que o adotando.

b) é permitida a adoção por procuração.

c) se um dos cônjuges adota o filho do outro, mantêm-se os vínculos de filiação entre o adotado e o cônjuge do adotante e os respectivos parentes.

d) é vedada a adoção conjunta pelos divorciados, separados judicialmente e pelos ex-companheiros.

e) o estágio de convivência que precede a adoção não poderá, em nenhuma hipótese, ser dispensado pela autoridade judiciária.

**R: C.** Neste sentido, disciplina o art. 41, § 1º, ECA: “Se um dos cônjuges ou concubinos adota o filho do outro, mantêm-se os vínculos de filiação entre o adotado e o cônjuge ou concubino do adotante e os respectivos parentes”. A alternativa “a” está errada porque o adotante deve ser, pelo menos, 16 anos mais velho que o adotado e possuir pelo menos 18 anos (art. 42, § 3º, ECA); a alternativa “b” está incorreta porque é vedada a adoção por procuração, pois a adoção é ato personalíssimo (art. 39, § 2º, ECA); a



alternativa “d” está incorreta porque é possível a adoção conjunta desde que preencha os requisitos de serem casados civilmente ou mantenham união estável, comprovada a estabilidade da família (art. 42, § 1º, ECA); e a alternativa “e” está incorreta porque pode ser dispensado o estágio de convivência quando o adotando já estiver sob a tutela ou guarda do adotante (art. 46, § 1º, ECA).

**4. (FCC/2016 - AL-MS - Agente de Polícia Legislativo)** Sobre a prática de ato infracional à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente, é INCORRETO afirmar que a

a) medida socioeducativa de internação pode ser determinada por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

b) internação, antes da sentença, poderá ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.

c) medida socioeducativa de internação não poderá exceder em nenhuma hipótese três anos, liberando-se compulsoriamente o menor infrator aos vinte e um anos de idade.

d) medida socioeducativa de liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de trinta dias, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

e) remissão não implica necessariamente o reconhecimento ou comprovação da responsabilidade, nem prevalece para efeito de antecedentes, podendo incluir eventualmente a aplicação de qualquer das medidas previstas em lei, exceto a colocação em regime de semiliberdade e a internação.

**R: D.** A lei exige como prazo mínimo de medida socioeducativa o período de 6 meses, conforme art. 118, § 2º, ECA, não 30 dias conforme a alternativa “d”, razão pela qual está incorreta. A alternativa “a” está prevista no art. 122, § 1º, ECA; a alternativa “b” está prevista no art. 108 do ECA; a alternativa “c” está prevista no art. 121, §§ 3º e 5º, ECA; a alternativa “e” está prevista no art. 127 ECA.

**5. (COMPERVE/2016 - Câmara de Natal/RN - Guarda Legislativo)** As crianças e os adolescentes, qualificados pelo direito hoje vigente como pessoas em desenvolvimento, receberam do direito positivo brasileiro, tutela especial através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente. Seguindo as diretrizes traçadas pela Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe a previsão normativa da absoluta prioridade e de variados direitos fundamentais. Em tal seara, foi determinado que as crianças e os adolescentes têm direito,

a) à liberdade, de forma a compreender a liberdade de ir, vir e estar nos locais públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; a liberdade de opinião e de expressão; a liberdade de brincar e de praticar esportes, a liberdade de participar da vida familiar e comunitária; a liberdade de buscar refúgio, auxílio e orientação, excetuadas dessa tutela a liberdade de crença e culto religioso e de participar da vida política.

b) ao respeito, consistente na inviolabilidade da sua integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, de seus valores, ideias e crenças, excluída a tutela dos seus espaços e objetos pessoais.

c) de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou a qualquer outro pretexto, por parte dos pais, de integrantes da família ampliada, dos responsáveis, dos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

d) de serem criados e educados no seio de sua família biológica, não se admitindo a sua inserção em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.

**R: C.** Nestes termos, preconiza o artigo 18-A do ECA: “A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los”. A alternativa “a” está errada porque o artigo 16 do ECA fixa que o direito à liberdade envolve os seguintes aspectos: “I - ir, vir e estar nos locais públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação”. A alternativa “b” está errada porque o artigo 17 do ECA prevê que “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”. A alternativa “d” está errada porque o artigo 18 do ECA assegura que “é direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral”.

**6. (FUNRIO/2016 - IF-PA - Assistente de Alunos)** Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), é considerado criança

a) a pessoa até seis anos incompletos de idade.  
b) a pessoa até oito anos incompletos de idade.  
c) a pessoa até 12 anos incompletos de idade.  
d) a pessoa até 18 anos incompletos de idade.  
e) a pessoa até 14 anos incompletos, desde que não tenha cometido nenhum crime.

**R: C.** O Estatuto da Criança e do Adolescente opta por categorizar separadamente estas duas categorias de menores. Criança é aquele que tem até 12 anos de idade (na

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

data de aniversário de 12 anos, passa a ser adolescente), adolescente é aquele que tem entre 12 e 18 anos (na data de aniversário de 18 anos, passa a ser maior), conforme o artigo 2º do ECA.

**7. (FUNRIO/2016 - IF-PA - Assistente de Alunos)** A intenção principal do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) é

- prover uma boa escola para que crianças e adolescentes possam trabalhar o mais cedo possível.
- questionar políticas sociais que venham a proteger quem não merece.
- distribuir renda entre os mais empobrecidos da população.
- proteger integralmente crianças e adolescentes, garantindo políticas públicas neste sentido.
- proteger crianças e adolescentes da prisão.

**R: D.** Conforme o artigo 1º do ECA, “esta Lei dispõe sobre a **proteção integral** à criança e ao adolescente”. O princípio da proteção integral se associa ao princípio da prioridade absoluta, colacionado no artigo 4º do ECA e no artigo 227, CF. De uma doutrina da situação irregular, o direito evoluiu e passou a contemplar uma noção de proteção mais ampla da criança e do adolescente, que não apenas abordasse situações de irregularidade (embora ainda o fizesse), mas que abrangesse todo o arcabouço jurídico protetivo da criança e do adolescente, que é a doutrina da proteção integral.

**8. (Prefeitura de Cruzeiro - SP - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - Instituto Excelência/2016)** O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 4º, parágrafo único fixa a garantia de prioridade. Assinale a alternativa CORRETA que compreende uma dessas prioridades:

- Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação e exploração.
- É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente por intermédio do sistema único de saúde.
- Precedência de atendimento, nos serviços públicos ou de relevância pública.
- Manter alojamento conjunto, possibilitando ao neonato a permanência junto à mãe.

**R: C.** Conforme o artigo 4º, parágrafo único, ECA, “a garantia de prioridade compreende: [...] b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública”.

**9. (FUNDAÇÃO CASA - Agente Administrativo - VU-NESP/2010)** Relativamente às Disposições Preliminares do Estatuto da Criança e do Adolescente, assinale a alternativa correta.

- Considera-se criança a pessoa com até doze anos completos, e adolescente aquela entre treze e dezoito anos de idade incompletos.
- Nos casos em que a lei determinar, deverá ser constantemente aplicado o Estatuto da Criança e do Adolescente às pessoas entre dezenove e vinte anos de idade.

c) A garantia de prioridade para o adolescente compreende a primazia na formulação das políticas sociais públicas para o lazer.

d) Na aplicação dessa Lei, deverão ser levados em conta os fins políticos a que ela se destina.

e) Destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

**R: E.** Conforme o artigo 4º, parágrafo único, ECA, “a garantia de prioridade compreende: [...] d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude”.

**10. (Prefeitura de Cruzeiro - SP - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - Instituto Excelência/2016)** Assinale a alternativa CORRETA conforme o artigo 15 do ECA:

a) na dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

b) no direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

c) no direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

d) na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

**R: D.** Dispõe o ECA em seu artigo 15: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”.

**11. (TRT - 1ª REGIÃO - Juiz do Trabalho Substituto - FCC/2016)** Sobre o trabalho da criança e do adolescente, é correto afirmar:

a) É proibido o trabalho de adolescentes em atividades lúdicas.

b) É proibido para os menores de 16, salvo na condição de aprendizes.

c) É proibido o trabalho noturno de menores de 16 anos, salvo na condição de aprendizes.

d) É proibido o trabalho de adolescentes em hospitais, salvo na condição de aprendizes de enfermagem.

e) É proibido o trabalho de crianças em peças teatrais e atividades cinematográficas.

**R: B.** Nos termos do artigo 60, ECA, “é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. Aceita-se o trabalho como aprendiz entre 14 e 16 anos. A partir dos 16 anos, o adolescente pode trabalhar, não necessariamente como aprendiz, embora a lei fixe outras restrições.



